

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Regina Haljak

DRAMATISEERINGUTE KASUTAMINE KOOLIEELSE LASTEASUTUSE
ÕPPETEGEVUSTES EMAKEELE JA VÕÕRKEELE ÕPETAMISEL
Magistritöö

Juhendaja: Kristel Ruutmets

Läbiv pealkiri: Dramatiseeringud õppetegevustes

Tartu 2011

Dramatiseeringute kasutamine koolieelse lasteasutuse õppetegevustes emakeele ja võõrkeele õpetamisel

Resümee

Antud töös esitatakse ülevaade dramatiseeringute kasutamisest koolieelses eas. Töö kirjanduslikus pooles vaadeldakse dramatiseeringuid kui õppemeetodit, töö empiirilises osas uuritakse ja võrreldakse koolieelse lasteasutuse ning võõrkeeleõpetajate arvamust dramatiseeringute kasutamise kohta.

Käesoleva uurimuse üldiseks eesmärgiks oli uurida koolieelses lasteasutuses töötavate õpetajate suhtumist dramatiseeringute kasutamisse koolieelses eas emakeele ja võõrkeele õpetamisel. Uurimuses osales 70 õpetajat üle Eesti, neist 53 koolieelse lasteasutuse õpetajat ning 17 võõrkeeleõpetajat. Õpetajate arvamused koguti ankeetküsitluse abil.

Uurimusele püstitatud seitsmest hüpoteesist kaks leidsid kinnituse ning üks leidis osalise kinnituse. Selgus, et koolieelse lasteasutuse õpetajad kasutavad dramatiseeringuid õppetöös sagedamini kui võõrkeeleõpetajad; üle 15-aastase tööstaažiga õpetajad olid rohkem rahul dramatiseeringute-alase informatsiooni hulgaga kui alla 15-aastase tööstaažiga õpetajad; õpetajad pidasid dramatiseeringute planeerimisel ja esitamisel laste soovi ja laste tegelikke vajadusi kõige olulisemateks, kuid sama oluliseks pidasid nad ka isiklikku eelistust.

Dramatiseeringute kasutamine koolieelses eas on oluline õppemeetod nii emakeele kui võõrkeele õpetamisel. Koolieelses lasteasutuses töötavad õpetajad kasutavad dramatiseeringuid õppe- ja kasvatustöös mõõdukal tasemel, rakendades efektiivselt oma erialastel õpingutel saadud teadmisi, et tegevus oleks lapsest lähtuv ja lapse arengut toetav.

Märksõnad: dramatiseeringud, dramatiseerimine, võõrkeeleõpetus

Using Dramatization in Preschool Settings to Teach the Mother Tongue and a Foreign
Language
Abstract

The thesis gives an overview of using dramatizations in preschool settings. In the theoretical part of the work dramatization as a teaching method is observed, in the empirical part the opinions of kindergarten teachers and foreign language teachers on using dramatization are examined and compared.

The main objective of this thesis was to examine the viewpoints of teachers working in preschool settings on using dramatization while teaching the mother tongue and a foreign language. The study included 70 participants, 53 of them were kindergarten teachers and 17 were foreign language teachers. The teachers' opinions were collected with a questionnaire.

There were seven hypotheses, out of which two were confirmed and one was partly confirmed. It was found that the kindergarten teachers used dramatizations more often than the foreign language teachers; the teachers with more than 15 years of working experience were more satisfied with the amount of information on dramatizations than the teachers who had less than 15 years of working experience; the teachers considered children's requests and their actual needs to be important factors in planning and performing dramatizations, but they also considered their own preferences to be important.

Using dramatizations in preschool settings is an important teaching method both in teaching the mother tongue and a foreign language. Estonian teachers use dramatizations in teaching children moderately, effectively implementing the knowledge from their professional studies, so that the activity would be child-driven and supportive of child's development.

Keywords: dramatizations, dramatizing, teaching a foreign language

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Dramatiseeringute olemus	5
<i>Dramatiseeringud ja mäng</i>	<i>6</i>
<i>Jutustusest dramatiseeringuni.....</i>	<i>7</i>
<i>Dramatiseeringute tüübid</i>	<i>8</i>
Dramatiseeringud lapse arendajana	9
<i>Üldised arengusuunad</i>	<i>9</i>
<i>Grupis õppimise eelised.....</i>	<i>10</i>
<i>Dramatiseeringute kasutamine erivajadustega laste puhul.....</i>	<i>11</i>
Dramatiseeringute kasutamine koolieelses lasteasutuses	11
<i>Dramatiseeringud õppekava osana.</i>	<i>12</i>
<i>Dramatiseeringud keeleõppes.....</i>	<i>12</i>
<i>Dramatiseeringud teistes ainevaldkondades</i>	<i>13</i>
Dramatiseeringute planeerimine.....	15
Õpetaja dramatiseerimisest laste dramatiseerimiseni	17
<i>Õpetaja roll laste dramatiseerimisel.....</i>	<i>19</i>
Dramatiseeringud õpetajate erialaõpingutes.....	20
Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid.....	21
Metoodika	23
Valim	23
Mõõtvahend.....	25
Protseduur.....	26
Andmeanalüüs	26
Tulemused	26
Arutelu.....	35
Kokkuvõtteks.....	43
Kasutatud kirjandus	45

Lisa 1. Ankeetküsimustik dramatiseeringute kasutamise kohta koolieelses lasteasutuses emakeele ja võõrkeele õpetamisel

Sissejuhatus

Lasteaialapse areng eeldab igapäevast aktiivset mängu ning loovuse kasutamist erinevates tegevustes. Õpetaja eesmärk on kindlustada lapsele sobiv arengukeskkond, kus laps saab kasutada oma fantaasiat, et muuta mäng rikkalikumaks. Väikelaste puhul (teisel ja kolmandal eluaastal) peab õpetaja olema mängu algataja ja suunaja ning hiljem passiivne tegelane mängus. Lapse vanemaks saades hakkab mänguoskus justkui iseenesest kujunema, kuid see protsess eeldab lapse elavat fantaasiat ja loovust. Dalbud ja Akyol (2007) märgivad, kui lapse loomulik õppimisviis ehk mäng on toetatud täiskasvanu poolt, muutub see teadvustamata dramatiseerimiseks. Lasteaialise lapse mõtlemine on enamasti seotud muinasjuttude, draakonite ja muude maagiliste tegelaste ja elementidega. Lasteaias peab laps jõudma selgusele, mis on reaalne ja mis on kujuteldav. Dramatiseering on oluline õppimisviis, mis aitab reaalsel ja ebareaalsel maailmal vahet teha. Dramatiseeringud annavad lapsele võimaluse mängida oma fantaasiaga ning kehastuda hirmutavaks olendiks või haldjaks. Teisest küljest jälgendab laps dramatiseerimisel reaalse täiskasvanuelu igapäevaseid situatsioone, mida ta on oma lähedaste puhul märganud (Mages, 2008; Thyssen, 2003).

Dramatiseeringute olemus

Dramatiseeringutele hakati rohkem tähelepanu pöörama 1970ndatel aastatel, kui ilmusid esimesed Vygotsky tööd lapse mängu arengu kohta (Gupta, 2009; Pickett, 2005; Vygotsky, 1978). Mõisted dramatiseerimine ja draamategevus (Catterall, 2007), draamaõpetus (Pinciotti, 1993), näitemäng, loovusmäng, loovdraama ning mänguloom (Freeman, Sullivan & Fulton, 2003) on vaid mõned näited terminitest, mida seostatakse dramatiseeringute kasutamisega. Kõikide nende mõistete seletus viitab ühisele põhimõttele – jutustuse edastamisele läbi kehakeele, miimika, hääle ja abivahendite, kuid need terminid ei ole siiski sünonüümid, kuna neil esineb mõningaid erinevusi. Näiteks loovusmäng või loovdraama on laste enda algatatud ja algusest lõpuni läbi viidud, kuid õpetajal on oluline roll lapsi suunata (Freeman et al., 2003), draamaõpetus või dramatiseerimine on enamasti õpetaja poolt algatatud ja juhitud tegevus (Catterall, 2007; Pinciotti, 1993). Maley ja Duff (1995) nimetavad dramatiseerimist tegevusteks, kus lapsel on võimalus kasutada oma loovust ja isikupära keeleõppes. Draamategevused põhinevad iga inimese loomulikul imiteerimisoskusel, miimika kasutamisel ning eneseväljendusel läbi žestide. Lisaks sellele on draamategevustes oluline osa lapse kujutlusvõimel, mälu ning võimel läbi etendamise taasesitada juba läbielatud sündmusi.

Freeman et al., (2003) ning Pinciotti (1993) defineerivad loovdraamat (*creative drama*) kui olulist õppeprotsessi, mis tuleneb lapse spontaansest loovmängust. Loovdraama on õppemeetod, mida juhib õpetaja, kes võimaldab lapsel fantaseerida, imiteerida ja etendada

inimelu kujuteldavaid ja reaalseid situatsioone võimalikult vabalt. Loovdraama protsess kaasab last nii füüsiliselt kui vaimselt, mille läbi arenevad lapsel individuaalsed ja sotsiaalsed oskused.

Lastekirjanduse sõnastiku autorid (Krusten et al., 2006) on dramatiseeringut defineerinud kui eepilise teose draamavormilist töötlust. Dramatiseerimine eeldab teksti esitamist kas monoloogi või dialoogi vormis, kuhu lisatakse oma märkusi ning tekst jaotatakse vaatusteks või stseenideks. Thyssen (2003) defineerib dramatiseerimist sarnaselt eelnevatele autoritele, nimelt on dramatiseering tema sõnul laval esitatav kirjanduslugu, kus on oluline roll inimese kõnel ja tegevusel.

Dramatiseeringute uurimine ning nende kasulikkuse väljaselgitamine on paljude pedagoogika-teadlaste igapäevane tegevus. Uurimused ning vastavad kokkuvõtted artiklite näol, mis käsitlevad keeleõpet läbi dramatiseeringute, tuginevad olulistele nimedele pedagoogika ajaloost: Elkonin (Thyssen, 2003), Lindqvist (Nilsson, 2010) ning Vygotsky (Bredikyte, 2000; Catterall, 2007; Gupta, 2009; Nilsson, 2010; Peter, 2003; Pickett, 2005). Eestis on dramatiseerimise uurimisega kõige enam tegelenud Loorits (2008) ning Nielsen (2010). Eelnevalt nimetatud välismaiste ja Eesti autorite tööd tuginevad lapse loovmängule ja dramatiseerimisele ning sellele, kuidas need tegevused mõjutavad lapse arengut. Kõige enam seostatakse dramatiseeringute kasutamist Vygotsky elutööga. Vygotsky (1978, 2006) rõhutas, et lapse aktiivse arengu aluseks on mäng. Täiskasvanud inimesed võivad sageli lapse mängu ekslikult pidada lihtsalt aja veetmise viisiks. Esmapilgul võib mängude tegelik väärtus jääda märkamatuks, kuna areng läbi mängu on pikaajaline protsess.

Dramatiseeringud ja mäng. Dramatiseeringud tuginevad suures osas lapse loomulikule mängule. Vygotsky (1978) teooria kohaselt toetab mängu olulisel määral lapse kujutlusvõime, mida ta kõige paremini just rollimängudes demonstreerib. Niilo ja Kikase (2008) sõnul on „rollimängud seotud sotsiaalsete suhetega, mängijad võtavad endale rollid ja esitavad mingeid situatsioone“ (lk 131). Rollimängudes taasesitab laps oma fantaasiale toetudes täiskasvanute elus ettetulevaid situatsioone. Läbi sellise taasesituse organiseerib laps alateadlikult oma kogemusi ja arusaama maailmast (Furman, 2000; Thyssen, 2003). Iga lapse mäng on unikaalne, sest igal indiviidil tekib kogetud situatsioonist oma arusaam (Emfinger, 2009). Dramatiseerimine on enamasti õpetaja poolt algatatud ja juhitud ning erinevalt rollimängust, kus laps mõtleb ise välja, mis rolli ta täidab ja kuidas ta ennast väljendab, tuleb dramatiseerimisel leppida õpetaja poolt välja pakutud rollidega ning tegevuse struktureeritud ülesehitusega, kus on täpselt määratletud, kes mida ja millal ütleb. Siiski on rollimänguoskus oluline alus dramatiseerimisoskuse kujunemisele (Furman, 2000). Vygotsky (2006) rõhutas, et mäng on lapse esimene „mõtlemiskool“. Mängu loomus eeldab, et laps kasutab oma

liikumises erinevaid variatsioone ning seeläbi areneb lapsel painduvus, elastsus ning loomingulised oskused. Emfinger (2009) märgib, et rollimängud, kus osaleb kaks või enam last, kes täidavad rolle ning järgivad loo põhiliini, hõlmavad taasesitust, läbirääkimisi, seisukoha võtmist ning probleemide lahendamist – need kõik on loomingulise mõtlemise lähtepunktid. Loomingulise mõtlemise areng võimaldab lapsel dramatiseeringutes lihtsamalt rollidesse sisse elada. Thyssen (2003) liigitab lapse mängu kahte gruppi: ühest küljest on lapse mäng tema päriselu, kus ta tegutseb koos eakaaslaste ja täiskasvanutega, teisest küljest on mäng kujuteldav elu, kus laps võtab endale erinevaid rolle. Sellises mängus loovad lapsed enda ümber kujuteldava maailma, kus mängus osalejad elavad ja toimetavad. Sellel moel saab laps oma esmase kogemuse teadvustamata dramatiseerimisest. Furmani (2000) sõnul kujunevad dramatiseeringud välja lapse rollimängudest, kui mängu lisandub õpetaja, kes hakkab tegevust teadlikult suunama, et tekiks terviklik lugu. Siinkohal muutub mäng lihtsalt nauditavast aja veetmise võimalusest juhendatud ja eesmärgistatud arendavaks tegevuseks.

Jutustusest dramatiseeringuni. Mistahes dramatiseering saab alguse jutustusest. See võib olla lihtne laste väljamõeldis, mida saab esitada käpiknukkudega või kindla süžeeaga lugu, mis eeldab igalt lapselt rolli täitmist etenduses. Lenox (2000) väidab, et jutud on mõjuvõimas viis, mis aitab lapsel mõista ennast ja kaaslast. Läbi juttude õpib laps tundma erinevaid kultuure ning tolerantust endast teistsuguste inimeste suhtes. Nimetatud autor rõhutab, et jutud valmistavad last eluks ette ning õpetavad last teda ümbritsevate inimestega harmoonias elama. Peter'i (2003) sõnul edastavad dramatiseeringud lapsele tõsielulisi lugusid täiskasvanute elust ning enamasti on loo peategelasel mingi mure või probleem, millele tuleb lahendus leida. Dramatiseeringuid jälgides ja nendes osaledes hakkab laps üha enam mõistma täiskasvanute maailma, kuid selleks peab lapsel olema üks oluline eeldus – hea kujutlusvõime. Mages'i (2006) sõnul võib väikelapsel olla vähe kogemusi lugudega, mis tähendab seda, et lapsel võib tekkida raskusi kujutluspiltide loomisega. Kuigi paljudel väikelaste raamatutel on rikkalik pildimaterjal, ei pruugi need pildid olla piisavalt stimuleerivad, et lapsel kujuneks arusaam tekstist. Siinkohal on oht, et mõne loo detaili või tegelase mõistmatusest võib kannatada arusaamine kogu jutust. Kelin'i (2007) ning Mages'i (2006) sõnul loob dramatiseering reaalse olukorra, mida lapsel on lihtne jälgida ja mõista. Dramatiseerides saab laps ise loos osaleda, kasutades oma keha, häält ja miimikat. Sedasi saab laps kogeda ja mõista tundmatuid sõnu tekstist. Selle tulemusena muutub side teksti ja kujutlusvõime vahel järjest tugevamaks ning lõpuks on laps võimeline teksti mõistma ka ilma dramatiseeringuta. Kelin (2007) märgib, et lapsed ootavad loo jutustamist ning peategelase seiklusi, mida nad saavad oma kogemustega võrrelda. Lisades jutustusele dramatiseeringu, hakkavad lapsed lugu üha enam hindama, sest nad saavad tegelasi oma silmaga jälgida ning neile kaasa elada.

Sobivate lugude valik on jutustamisel esimene ja kõige olulisem tegevus. Lastekirjanduses on saadaval väga lai valik lugusid erinevatest žanritest: ilukirjandus, muistendid, müüdid, legendid, tõsielu ja muudki. Loo valimisel peab õpetaja lähtuma eelkõige oma isiklikust eelistusest ning seejärel muutma lugu elavaks ja kaasahaaravaks (Lenox, 2000). Samuti on oluline meeles pidada, et iga jutustus ei sobi dramatiseerimiseks. Dramatiseeringuks valitavad lood on sageli originaalist oluliselt erinevad, kuna õpetajal tuleb jutud kohandada vastavalt laste teadmistele, vanusele ning õppe-eesmärgile. Kohandamise käigus võib loo tegelik mõte kaduma minna ning siis on ka dramatiseering lastele mõistmatu ja igav. Lenox (ibid.) soovib valida lugusid, mis tutvustavad ja hindavad erinevate etniliste ja rassiliste gruppide unikaalseid traditsioone, kombeid ja uskumusi. Tema sõnul on jutustamiseks ja dramatiseerimiseks sobival lool loomulik rütmiline vool. Heas jutustuses on lihtsalt jälgitav sisu, usutavad tegelased, kujutluspilti loov sõnademäng ning lapsele mõistetav huumor. Lastele jutustamiseks valitud lugu peab olema keeleliselt kaunis ja voolav ning peab olema sedavõrd hästi kirjutatud, et haarab noore kuulaja fantaasia, südame ja hinge.

Dramatiseeringute tüübid. Dramatiseeringuid on võimalik mitmeti alaliikidesse jagada. Kõige üldisem jaotus on: õpetaja/näitlejate poolt esitatavad dramatiseeringud ning laste poolt esitatavad dramatiseeringud. Vastavalt Gupta (2009) kirjeldusele on õpetaja poolt esitatud ja juhendatud dramatiseeringud formaalsed ning jäiga struktuuriga. Laste poolt algatatud ja esitatud dramatiseeringud on struktureerimata, vabalt kulgevad, mängulised ja loomingulised.

Rieg ja Paquette (2009) ning Sun (2003) jagavad dramatiseeringud kaheks: formaalsed ja mitteformaalsed. Mitteformaalsed dramatiseeringud on laste algatatud ja juhitud, kus loo edastamisel kasutatakse erinevaid abivahendeid-rekvisiite. Võimalik on ka jutustuse taasesitus näpu- või käpiknukkudega. Formaalne dramatiseering on seotud laste improvisatsiooniga, mis tugineb elulistel situatsioonidel, kuhu lapsed lisavad teksti, kuid tegevuse struktuur on õpetaja poolt ette antud ja juhitud.

Furman (2000) liigitab dramatiseeringud kaheks: loovdraama ja sotsiaalne draama. Need kaks liiki on väga sarnased ja kohati kattuvad, kuid erinevus tuleneb definitsioonist. Sotsiaalne draama, mida sageli kasutavad just koolieelse lasteasutuse õpetajad, on kombinatsioon juhendatud dramatiseeringust (õpetaja määrab täpselt mis ja kuidas toimub) ning vabast dramatiseeringust (lastel on võimalus dramatiseeringut oma soovi järgi kujundada ja muuta). Loovdraama on küll laste algatatud ja juhitud, kuid õpetajal on oluline roll tegevuse juhendamisel, kus ta keskendub kognitiivsete oskuste arendamisele ning püüab iga draamategevust kooskõlastada õppekavaga. Loovdraamat kasutatakse Furman'i (2000) sõnul põhiliselt koolides, siit ka selle dramatiseeringu liigi piiratus. Koolieelse lasteasutuse õpetaja saab dramatiseeringute erinevaid vorme küllaltki vabalt kasutada, kuna tema esmane ülesanne

on last kaaslastega sotsialiseerida ning pakkuda head alusharidust. Kõige parem viis selle tegemiseks ongi dramatiseeringute kasutamine.

Baker (1996) esitab kolm dramatiseeringu tüüpi: emotsionaalne mäng ehk rollimäng, loovdraama ning formaalne draama. Rollimängu näeb kõige sagedamini laste vaba mängu ajal, kus nad kehastuvad arstideks, politseinikeks, koletisteks jne. Mida rohkem laps osaleb rollimängudes, seda aktiivsemalt areneb tema sotsiaalsus, emotsionaalsus ja mõtlemine. Loovdraama on loo ümberjutustamine näidendi vormis. See dramatiseeringu vorm on tavaliselt laste algatatud ning koos õpetajaga läbiviidud, kasutades lapsi kui näitlejaid ning lisaks olulisemaid rekvisiite. Formaalne draama on näidendi esitamine kindla stsenaariumi alusel, kuid toetub olulisel määral improvisatsioonile. Sellist dramatiseerimise viisi näeb koolieelsetes lasteasutustes kõige vähem. Enamasti teevad seda külla kutsutud professionaalsed näitlejad.

Mõiste draama on väga laia tähendusega ning seda seostatakse eelkõige teatrilavaga, seetõttu on koolieelses eas kasutatavad näitemängud pigem dramatiseeringud, millel on erinevad žanrid ja esitamisviisid. Antud töö raames käsitletakse dramatiseeringute kasutamist ehk dramatiseerimist kui näitemänguliste tegevuste planeerimist ja esitamist koolieelses eas lastele või koos lastega ning laste iseseisvat loovat dramatiseerimist, kasutades abivahenditena kostüüme, käpiknukke, lavakujundust ja muid sobivaid rekvisiite. Kuna dramatiseeringute kasutamine emakeele ja võõrkeeles õpetamisel on sarnane, tehakse antud töö teoreetilises osas ülevaade dramatiseerimise kui õppemeetodi kasutamisest koolieelses lasteasutuses üldiselt, sihtkeelt eristamata.

Dramatiseeringud lapse arendajana

Lasteaiaõpetaja igapäevane ülesanne on koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast ning lasteasutuse õppekavast lähtudes planeerida lapse arengut toetavaid ja stimuleerivaid õppetegevusi. Kogu planeeritav tegevus peab olema mänguline ja lõbus ning sõltub suurel määral parasjagu läbitavast teemast. Dramatiseeringute kasutamine on üks paljudest võimalustest, mille abil saab olulised teadmised võimalikult mänguliselt lapsele edastada. Dramatiseeringute kasutamisel on lisaks õpetaja poolt seatud eesmärkidele veel mitmeid olulisi varjatud aspekte, mis arendavad mitmekülgset laste teadmisi ja oskusi.

Üldised arengusuunad. Dramatiseeringute kasutamine õppemeetodina põhineb suures osas inimese loomulikul vajadusel esineda, kujutleda, imiteerida ja mängida, mis on ka põhjuseks, miks lapsed draamategevusi (vaatamist ja esinemist) naudivad (Farris & Parke, 1993). O'Day (1996) märgib, et lapsele meeldib tobe ja absurdne olukord ning teda huvitab, kuidas tegelane olukorraga toime tuleb. Lapse huvi või selle puudumist dramatiseeringu vastu

on märgata esimesest dramatiseerimise hetkest. Kui tegemist on naljaka ja kiiresti kulgeva süžee, on laps haaratud algusest lõpuni, kui aga algus on pikk ja igav ning süžee tugineb kindlale õppe-eesmärgile, hajub lapse huvi väga kiiresti. Seega, mida huvitavam ja lõbusam on dramatiseering, seda rohkem erinevaid teadmisi ja oskusi omandab laps sellest tegevusest.

Baker (1996), Gonen ja Veziroglu (2010) ning Gupta (2009) rõhutavad, et dramatiseeringute kasutamine erinevates õppetegevustes stimuleerib lapse kognitiivseid oskusi nagu mõtlemine, arutlemine, läbirääkimine, tegevuse organiseerimine, otsuste langetamine ja probleemide lahendamine. Erbay ja Dogru (2010) ning Rieg ja Paquette (2009) lisavad, et üldmootorika ja peenmootorika kõrval areneb lapsel ka loov eneseväljendus, suhtlemisoskus, koosmäng, rütmitunnetus ja riimide loome oskus. Peale selle areneb lapsel sotsiaalne ja emotsionaalne käitumisoskus. Dramatiseerimisel saab laps väljendada oma tundeid ja mõtteid, mis omakorda arendab eneseteadlikkust ja enesehinnangut (Baker, 1996; Brouillette, 2010). Pinciotti (1993) sõnul kujunevad lapsel dramatiseeringutes osalemise järel teadmised ja oskused, mis võimaldavad tal mängides leida kiireid tegutsemisviise, lahendusi ning edaspidi võimalusi eluga toimetulekuks. Catterall'i (2007) uurimus näitas, et läbi dramatiseeringu areneb lapsel tunnete väljendusoskus, enese arendusoskus, oskus meeskonnatööd teha ja osaleda ühistegevustes, austus kaaslaste vastu, enesekindlus, emotsioonide kontrollimisoskus, kujutlusvõime, sõbralikkus ning näitlemisoskus. Pinciotti (1993) lisab, et dramatiseeringud kujundavad lastel oskust oma keha valitseda ning valida situatsioonile sobivad käitumisviisid. Lastel kujunevad kõik need baasoskused ja –teadmised kasutades liikumist, pantomiimi, häälistsusi, kõnet, jutustuse koostamist ja rekvisiite. Mida vanemaks laps saab ning mida rohkem ta edastab oma mõtteid ja ideid läbi dramatiseeringute, seda paremini hakkab ta mõistma meeleolu, kujundust, konflikte, süžeed, ajastut ning suhteid teatraalsetes ja reaalses oludes.

Grupis õppimise eelised. Dramatiseerimine tugineb suures osas grupis tegutsemisele. Grupis õppimine on laste jaoks huvipakkuv sotsiaalne situatsioon, kuna see on lõbus ning kaasahaarav. Laps õpib kunstlikult loodud elulistes ja dünaamilistes situatsioonides ning õpitu jääb paremini meelde, kuna teadmiste edastajaks on lisaks õpetajale ka lapse kaaslased (Brouillette, 2010; Catterall, 2007). Gupta (2009) rõhutab, et grupis toimetamine eeldab lapselt jagamist, oma järjekorra ootamist ning soovide osas järele andmist. Tänu grupis tegutsemisele hakkab laps eemalduma oma egotsentrismist ning hakkab rohkem kaaslastega arvestama. Peter'i (2003) sõnul õpib laps ühistes tegevustes kasutama initsiatiivi, olema liider, austama kaaslaste ideid ning laps kogeb, et alati ei ole võimalik oma tahtmist saada. Brouillette (2010) lisab, et läbi selliste ühistegevuslike kogemuste õpib laps reguleerima oma mõtteid ja tundeid ning säilitama sõbralikke suhteid kaaslastega. Dramatiseeringute

lavastamine eeldab lapselt meeskonnatööd oma kaaslastega, sest lõpptulemus sõltub iga osaleja panusest ühisesse pingutusse (O'Day, 1996). Brinda (2008) rõhutab, et dramatiseerimisel ei pea alati kõik lapsed olema rollitäitjad. Peaaegu igas grupis on lapsi, kes tahavad dramatiseerimises osaleda, kuid ei taha esineda. Õpetaja peab võimaldama ka häbelike laste osalemist dramatiseerimise planeerimisel ja esitamisel. Näiteks on dramatiseerimise ettevalmistamisel vaja kostüümidisainereid, lava kujundajaid, koreograafe ja teisi olulisi tegelasi, kes aitavad kaasa etenduse õnnestumisele. Vastavalt Erbay ja Dogru (2010) uurimusele omandab laps ennast ja kaaslast jälgides sotsialiseerumise käigus olulised elulised oskused. Hästi arenenud sotsiaalsete oskustega laps on edukas suhete loomisel, asjade jagamisel, reeglite järgimisel, negatiivsete tunnete kontrollimisel ning on vajadusel õrn ja tundlik kaaslaste suhtes. Mida vanemaks laps saab, seda paremini oskab ta suhteid luua, osaleda meeskonnatöös, olla õnnelik ja edukas oma tegemistes, hinnata ja austada teiste õigusi ja tundeid ning kõige olulisem – hästi sotsialiseerunud laps teeb vahet ohtlikul ja ohutul ning seetõttu oskab ennast kaitsta emotsionaalse rünnaku eest.

Dramatiseeringute kasutamine erivajadustega laste puhul. Tänapäeva ühiskonnas sünnib üha enam erivajadustega lapsi, olgu see siis vaimne puue või füüsiline puue. Erivajadustega lapsi õpetades peab õppetegevusi, sealhulgas dramatiseeringud põhjalikumalt planeerima ja ette valmistama kui tavaarenguga laste puhul. Tavarühmadesse lisandub üha enam kerge puudega lapsi, kelle käitumine ei mõjuta olulisel määral tavarühma toimimist, samas tavaarenguga lapsed stimuleerivad kerge puudega lapsi rohkem pingutama. Mitmed autorid (Erbay & Dogru, 2010; Peter, 2009) on leidnud, et dramatiseeringute kasutamine erivajadustega laste puhul on efektiivsem kui tavalaste puhul. Dramatiseeringute abil saab erivajadusega laps võimaluse vastavalt oma tasemele probleeme sõnastada ja neile lahendusi otsida. Dramatiseering võimaldab lastel kogeda ja õppida elulisi situatsioone ohutus keskkonnas. Läbi dramatiseerimise hakkavad neil kujunema sotsiaalsed oskused, kasvab enesekindlus ning oskus tegutseda koos kaaslastega, saades samal ajal positiivse enesetunde tegevuse õnnestumisest. Peter (2009) leidis, et dramatiseeringud toetavad erivajadustega laste kognitiivset arengut, loovuse arengut ning tegevuses oli märgata laste pingutust dramatiseeringu õnnestumiseks. Seega, oskuslikult planeeritud dramatiseering tagab hea aluspõhja erivajadusega lapse verbaalsele, sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule ning toetab kujutlusvõime kujunemist.

Dramatiseeringute kasutamine koolieelses lasteasutuses

Dramatiseering on lapse loomulik viis erinevaid elulisi situatsioone kogeda, see aitab lapsel lugu ja tegelasi mõista ning eeldab, et laps mõtleb ja osaleb ise aktiivselt tegevuses.

Dramatiseering on oluline õppemeetod lapse vaimseks ja füüsiliseks arendamiseks. Antud töös on korduvalt rõhutatud, kuivõrd oluline on dramatiseerimine juba koolieelses eas, paraku on Eestis sellel teemal läbi viidud vaid üksikud uurimused (Agu, 2004; Jaggo, 2007; Loorits, 2008; Paju-Stetski, 2007).

Dramatiseeringud õppekava osana. Eesti koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (edaspidi riiklik õppekava) (Koolieelse lasteasutuse ..., 2008) on dramatiseerimist nimetatud vaid ühel korral: „õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja korraldamisel suunatakse lapsi ettelugemise, dramatiseerimise, ümberjutustamise, joonistamise, oma raamatute koostamise jm tegevuste kaudu kirjandust mõistma ja hindama; ettelugemiseks valitakse žanriliselt mitmekesiseid raamatuid, et toetada lugemishuvi, lugemis- ja kirjutamisvalmiduse kujunemist (§18, 3-3)“. Nimetatud dokumendis on dramatiseeringud välja toodud ainevaldkonna keel ja kõne osana ning tegelikult mõjutabki dramatiseeringute kasutamine eelkõige lapse keele ja kõne arengut. Siiski tuleb koolieelsetes lasteasutustes töötavate õpetajate tähelepanu juhtida erinevate ainevaldkondade lõimimisele ning julgustada neid dramatiseerimist kasutama ka teistes ainevaldkondades. Lasteaiaõpetaja toetub oma töös olulisel määral konkreetse lasteasutuse õppekavale ning vastavalt sellele, kui põhjalikult on dramatiseeringut seal käsitletud, kasutab ka lasteaiaõpetaja dramatiseeringuid oma töös. Seetõttu on oluline, et õppekavasse oleks sisse viidud dramatiseeringute kasutamine erinevate teadmiste ja oskuste õpetamiseks. Praegusel hetkel on dramatiseeringute kasutamise sagedus koolieelses lasteasutuses sõltuv iga õpetaja oskustest ja pühendumisest, sest paratamatult eeldab dramatiseering põhjalikumat ning aeganõudvamat planeerimist kui mõni igapäevane õppetegevus. Dalbud ja Akyol (2007) väidavad, et dramatiseeringute lisamine õppekavasse ning dramatiseeringute kasutamine õppe- ja kasvatustöös sõltub olulisel määral õpetajate kvalifikatsioonist ning vastavatest teadmistest sellel alal. Nimetatud autorid leidsid oma uurimuses, et õpetaja tööstaaž ei mõjuta dramatiseeringute kasutamise efektiivsust ja sagedust, samas nimetati nooremõpetajate ebakindlust ühe põhjusena, miks võib vähem staažikate õpetajate dramatiseeringute kasutamise sagedus olla harvem kui staažikamatel õpetajatel. Cetingöz ja Günhan (2010) rõhutavad, et dramatiseeringuid kasutav õpetaja peab väga hästi teadma, kuidas kasutada dramatiseerimist õppemeetodina ning missugused on selle õppemeetodi komponendid ja vajalikud etapid, et õppetegevus oleks hästi struktureeritud, kuid samas sujuv ja nauditav.

Dramatiseeringud keeleõppes. Dramatiseeringute mõistmine on seotud inimese abstraktse mõtlemise ja kõne arenguga. Dramatiseeringud toetavad lapse keelelist arengut ja seeläbi ka lugemisoskuse arengut (O'Day, 1996). Maley ja Duff'i (1995) sõnul on inimese keha ja mõistus ühtne tervik ning kui sõnu ja keelekasutust õpitakse vaid mõistuse tasemel

ehk pilt-sõna stiilis, ei saagi lapsel kujuneda arusaama sõna tegelikust tähendusest. Dramatiseeringute kasutamine on väga hea õppemeetod, mis aitab ühendada keha ja mõistuse ühtseks emotsionaalseks tervikuks, kus laps saab aru sõnade sisust ning korrektsest keelekasutusest. Sun (2003) märgib, et läbi dramatiseeringute kasutamise areneb lapsel efektiivsemalt kõne mõistmine, ladusus, sõnavara, arusaamine abstraktsest kõnest, keele süntaktiline analüüsioskus ning metakognitiivne mõtlemine. Gupta (2009) uurimus näitas, et dramatiseeringute kasutamine mõjutab laste sõnavara arengut ning lausete formuleerimise keerukust. Kõige kasulikum on dramatiseering just sõnavara arendamisel. Uusi sõnu õppides saavad lapsed etendada tundmatute sõnade tähendusi ning õpetaja ülesanne on valida tekstid, kus uued õpitavad sõnad oleksid lastele eakohased ja lihtsalt omandatavad (Mages, 2006; Sun, 2003). Tänu sõnavara kiirele arengule hakkab laps üha paremini mõistma jutustusi ja nende mõtet. Adomat (2009) märgib, et dramatiseering aitab lapsel aru saada jutustuse erinevatest elementidest ning mõista struktuuri sügavuti tänu mitmetele erinevatele osatähtjatele lugudes. Lisaks sellele aitab dramatiseering kujundada lapse isiklikku arusaama loost. Adomat'i (ibid.) uurimusest selgub, et jutustuse mõistmine võimaldab lapsel läbi erinevatesse rollidesse kehastumise lugu analüüsida, arendada ja kohandada. Maley ja Duff (1995) rõhutavad, et dramatiseeringuid ei sobi siiski kasutada igas situatsioonis ja keeleõppe tegevuses. Keeleõppe edukus dramatiseeringute kasutamisel sõltub oluliselt konteksti valikust, seega tuleb õpetajal leida sobiv aeg ja teema dramatiseeringute kasutamiseks. Dramatiseeringus osaledes saab laps näidata oma huvisid, tahtmisi ja vajadusi ning läbi sotsiaalse suhtlemise ja kaaslaste arvamuste avardub lapsel arusaam maailmas toimuvast.

Dramatiseeringud mõjutavad eelkõige lapse keele ja kõne arengut, seetõttu seostatakse seda õppemeetodit ainevaldkonnaga keel ja kõne. Tegelikult peaks dramatiseeringuid kasutama ka kõikides teises ainevaldkondades, kuna hästi läbimõeldud ja esitatud dramatiseering on lihtsalt mõistetav ja nauditav ning arendab last igakülgelt. Dramatiseeringu suurim eelis on selle õppemeetodi mängulisus ning just see komponent tegevuses paneb lapse aktiivselt kuulama ja kaasa mõtlema.

Dramatiseeringud teistes ainevaldkondades. Rieg ja Paquette (2009) märgivad, et dramatiseeringut saab lihtsalt ja efektiivselt ära kasutada õppekava erinevates ainevaldkondades. Selleks peaks õpetaja mõtlema, kuidas oleks võimalik lisada erinevatesse ainevaldkondadesse tegutsemist ja liikumist. Omades piisavalt teadmisi ja praktilist kogemust leiab õpetaja, et võimalused dramatiseeringute kasutamiseks erinevates ainevaldkondades ning ainevaldkoni lõimides on lõputud.

Rieg ja Paquette (ibid.) toovad välja kolm põhilist ainevaldkonda, kus on võimalik dramatiseeringuid efektiivselt õppemeetodina kasutada.

Loodus ja keskkond – värskes õhus õppimine on lapsele alati ahvatlev ning pakub palju erinevaid õppimisvõimalusi. Õues saab vaadelda puid, taimi, linde, loomi, putukaid, veekogusid jne. Laps saab kasutada oma keha, et imiteerida elusolendite liikumist või eluta olendite liikumatust, vee, tuule ja muude ilmastikunähtuste toimimist jne. Kõikide uute teadmistega saab laps mängida fantaasiarikkaid rollimänge või esineda juhendatud dramatiseeringutes. Õues õppimine on tulemusrikas ka teist keelt õppivate laste puhul, sest värskes õhus olles saab laps ise vaadata ja kogeda end ümbritsevat keskkonda ning õppida erinevatele objektidele antud nimetusi uues õpitavas keeles.

Matemaatika – laps saab kasutada oma keha ruumis erinevate pikkuste mõõtmisel. Teiseks saab laps kasutada oma keha rütmi loomiseks, näiteks loendamisel, geomeetriliste kujundite nimetamisel jne. Rütmitunnetus on dramatiseeringu esitamisel üks oluline osa.

Ühiskonnaõpetus/kodulugu – selles ainevaldkonnas saab dramatiseeringut ja rollimängu kõige efektiivsemalt ära kasutada. Näiteks kui õpitakse tundma erinevaid ameteid, saavad lapsed nende ametite esindajaid kehastada (tuletõrjuja, politseinik, kokk jne) ning mängida erinevaid situatsioonimänge uues rollis. Lisaks sellele saavad lapsed läbi mängida päriselus ettetulevaid situatsioone, näiteks tulekahju kustutamine, patsiendi ravimine või kodumäng.

Lisaks Rieg ja Paquette'i (ibid.) poolt nimetatud ainevaldkondadele on dramatiseerimist võimalik kasutada ka kunsti, muusika ning kindlasti liikumise valdkonnas. Kunstiõpetuse üks eeliseid on piiritu loovuse kasutamine – laps saab luua ise endale esinemiskostüümi, maski, lavadekoratsioonid ja muud abivahendid. Isetehtud vahendite kasutamine motiveerib last kindlasti rohkem kui õpetaja poolt valmistatud või valmiskujul ostetud abivahendite kasutamine.

Muusika aitab lapsel kujundada rütmitunnetust ja laulmisoskust, mis on samuti olulised elemendid dramatiseerimisel. Laps saab ise dramatiseerimiseks laule välja mõelda või oma keha rütmipillina kasutada. Mistahes rütmi tajumine ja loomine eeldab lapselt liikumist, olgu see siis käte plaksutamine, keha kõigutamine või marssimine. Liikumine on dramatiseerimisel väga oluline – rolli sisse elades on laps füüsiliselt aktiivne ja erutatud ning võib esinedes ära unustada dramatiseerimisel olulise lavalise liikumise ehk kus on publik, kui palju on liikumisruumi ning kuidas seda ruumi täita. Seega on oluline, et laps mõistaks, kuidas tuleb laval liikuda, ilma et etendus tunduks laialipaisatud ja ebaterviklik. Siinkohal on oluline meeles pidada, et dramatiseerimine peab olema eelkõige lõbus ning kõikide nende formaalsete nõuete täitmine ei ole prioriteediks. Lavalise liikumise kujundamine sobib pigem edasijõudnutele lastele, kes on juba omandanud esinemisjulguse ja oskuse end laval vabalt tunda.

Dramatiseeringute planeerimine

Dramatiseeringu planeerimisel tuleb õpetajal läbida paljud olulised etapid, et tegevus oleks huvitav ja põrumiskindel. Mitmete erinevate autorite arvamus dramatiseeringute planeerimise etappide osas on enamasti sarnane. Parema ülevaate saamiseks on antud töös välja toodud erinevate autorite (Baker, 1996; Bredikyte, 2000; Gupta, 2009; Kelin, 2007; Morgan ja Saxton, 2001; Nilsson, 2010; O'Day, 1996; Peter, 2003; Winston ja Tandy, 2001) arvamuste kokkuvõtte draamategevuse planeerimise etappidest, alates õige jutu leidmisest kuni laste iseseisva dramatiseerimiseni:

1. Dramatiseerimine saab alguse sobiva jutu leidmisest. Õpetaja peab valima loo, mis vastab tegevuse teemale, on eakohane ja laste arengutasemele vastav. Vajadusel tuleb väljavalitud lugu kohandada dramatiseeringuks, sest kõik originaaljutud ei pruugi olla dramatiseerimiseks sobilikud. Oluline on valida lugu, kus laps saab vajadusel vabalt oma rollist väljuda ja siis taas teistega ühineda. Lisaks sellele peab lapsel olema võimalus loo edasist käiku mõjutada, see paneb teda end tundma olulise osana dramatiseerimise protsessist.
2. Vastavalt valitud jutule tuleb tegevusele seada lapsest lähtuvad ja eakohased eesmärgid. Eesmärgid peavad olema mitmekülgsed, mitte keskendumata vaid lapse keelelisele arendamisele. Lapsel peab olema võimalus tegevusele loovalt läheneda ja dramatiseeringut tegevuse käigus endale mugavamaks ja meelepäraseks muuta.
3. Lapses huvi tekitamine on üks olulisemaid eeldusi draamategevuse õnnestumiseks. Huvi tekkimiseks peab lapsel olema ettekujutus tegevusest, selleks peab ta õpetaja läbiviidavas draamategevuses osalema, tegevust vaatlema ja kuulama ning viimaks oma arvamust avaldama.
4. Kui laps tunneb huvi dramatiseeringu vastu, tuleb hakata teda tegevusse kaasama. Laps ei pea koheselt tegevuse algusest lõpuni rollitäitja olema. Kaasamine tähendab ka seda, kui laps hakkab rohkem osalema rollimängudes, arvestades kaaslaste tundeid ja mõtteid. Kui laps suudab tegutseda kujuteldavas maailmas, siis on ta valmis iseseisvaks dramatiseerimiseks.
5. Tegevusele pühendumine eeldab lapselt oma rolli eest vastutuse võtmist ning kaasosataitjatega arvestamist. Laps peab mõistma rollist ja tegevuse situatsioonidest sõltuvaid piiranguid. Rollijaotus peab olema konkreetne ja põhjendatud, et sama rolli soovinud laps ei tunneks end alaväärtustatuna. Kindlasti tuleb jälgida seda, et ükski laps ei jääks tegevuseta. Kui rolle ei jagu, siis võib ülesandeid ka välja mõelda, näiteks kostüümide täiendaja, lavakujundaja jne.

6. Lapse rolli paremaks sisseelamiseks tuleb valida sobivad kostüümid või käpiknukud. Valitud kostüümid või abivahendid peavad vastama tegelase välimusele ja olemusele. Abivahendid, ruumi kujundus ning kostüümid stimuleerivad ning motiveerivad last tegevusele loovalt lähenema. Last tuleks kaasata kõikide rekvisiitide valmistamisse, et kostüümid, abivahendid ja esinemisruumi kujundus oleksid lapsele tuttavad – see aitab tal situatsiooniga kiiremini kohaneda.
7. Selleks, et muuta kogu situatsioon elulisemaks ja usutavamaks, peab tekitama vastava atmosfääri, kujundades ruumi nii, et see meenutaks võimalikult palju jutust kirjeldatud. Lisaks võib dramatiseeringut täiendada muusika ja lauludega.
8. Harjutamine on dramatiseeringu õnnestumise oluline eeldus. Laps ei ole võimeline korraga väga palju uut informatsiooni meelde jätma. Seega on mõttekas tegevust läbi viia osade kaupa, keskendudes korraga ühele konkreetsele situatsioonile, kus lapsel on võimalus oma rollile vastavad repliigid lihtsamalt meelde jätta. Harjutamise käigus saab laps proovida väljendada erinevaid emotsioone, hoiakuid, tundeid, uskumusi, ootusi ja katsetada žestide, miimika ning abivahenditega. Kõige lihtsam harjutamisviis on rollimängud, kus laps peab talle antud rolli sisse elama ja käituma nii, nagu tema oma tegelast ette kujutab. Palju erinevaid võimalusi läbi proovides, leiab laps nende seast oma tegelaskujule sobiva käitumis- ja mõtlemisviisi.
9. Enne dramatiseerimist on oluline planeerida ka sellele järgnevad tegevused. Kindlasti tuleb pärast dramatiseerimist lastega arutleda, mis läks hästi ja mis oleks võinud paremini olla; mis tunded lapses dramatiseerimisel tekkisid; mida ta oleks tahtnud teisiti teha ja miks. Oluline on ära kuulata laste küsimused ja arvamused nende enda dramatiseeringu kohta. Arutelu pärast dramatiseeringut võimaldab lastel luua seoseid päriselu ja kujuteldava elu vahel, tuginedes oma kogemustele ja arusaamadele.

Mistahes dramatiseering eeldab alati teataval määral planeerimist. Maley ja Duff (1995) rõhutavad, et draamategevus ei pea alati piirduma jäiga algusest lõpuni planeeritud näitemänguga, kus laps on passiivne kuulaja. Selline tegevus viib laste huvi dramatiseeringute vastu väga kiiresti madalale tasemele. Lapsi tuleb tegevusesse pidevalt kaasata, et neil tekiks huvi iseseisvalt dramatiseerida. Dramatiseeringul ei tohi olla kindlat lõpp-eesmärki, milleni õpetaja järjepidevalt püüdleb. Draamategevus peab olema hetkekeskne, kus laps saab ennast vabalt tunda ja väljendada. Laste edukaks dramatiseerimiseks on oluline õpetaja eeskuju, seega iga lastega esitatav dramatiseering peab alguse saama õpetaja dramatiseerimisest lastele.

Õpetaja dramatiseerimisest laste dramatiseerimiseni

Laste dramatiseerimine saab enamasti alguse õpetaja esitatavast näidendist. Õpetaja esitus on laste esmane kokkupuude looga ning kohe alguses on näha, kas lapsed tunnevad loo vastu huvi või mitte. Esmase loo esitamise jooksul peab õpetaja hoolega jälgima, missugune on laste reaktsioon toimuvale. Kui lapsed ei mõtle aktiivselt kaasa ja eelistaksid pigem millegi muuga tegeleda, siis on õpetaja teinud vea loo valikul või esitamiskiisis. Kelin (2007) soovib õpetajatel loobuda konkreetsest raamatust või tekstist ja läheneda dramatiseerimisele loovalt. Draamategevuses saab hästi ära kasutada laste emotsioone, näiteks kui mingi situatsioon tundub lastele väga naljakas, võiks seda loo kestel sagedamini korrata. Dramatiseerides tuleb lähtuda tekstis esinevatest olulisematest situatsioonidest, lisades vahepaladena juurde huumorit ja absurdi. Kelin (ibid.) juhib tähelepanu sellele, et jutu mõistmist on võimalik jälgida laste emotsioonides. Kui õpetaja märkab, et miski loos jäi arusaamatuks, tuleb teha paus, et lapsed saaksid esitada küsimusi ja loo üle arutleda. Aeg-ajalt tuleks laste arusaamist kontrollida, jättes dramatiseerimise kõige põnevamal kohal pooleli, kus lapsed saavad ennustada, mis võiks edasi juhtuda. Nii saab lastes taas huvi äratada, võimaldades lastel samal ajal fantaseerida.

Dramatiseerimise olemus eeldab, et keegi on tegelane ja selle tegelasega hakkab midagi juhtuma. Õpetaja võib tegelaseks kehastuda mitmeti, näiteks pannes ise kostüümi selga või kasutades näpunukke või käpiknukke. Baker (1996) nimetab käpiknukke suurepäraseks abivahendiks dramatiseeringute esitamisel. Lapsed reageerivad käpiknukkudele ja suhtlevad läbi nende. Käpiknukud on erinevad eluta nukud või loomad, keda muudetakse elavateks läbi kõne ja liigutuste. Käpiknukk ei pea olema detailideni täiuslik, vastupidi, mida ebatäiuslikum on käpiknukk, seda huvitavam ta on. Käpiknukke on mitmeid, näiteks väikesed nukud pulga otsas, kätte käivad nukud, marionetid, näpunukud ning ka varjuteatrit võib pidada käpiknukkude kasutamise alaliigiks. Nukud võivad olla valmistatud erinevatest taaskasutatavatest materjalidest nagu paberkotid, ümbrikud, paberirullid, kindad, sokid, pabertaldrikud, topsid jne. Kõik rühmas olemasolevad rekvisiidid peaksid olema lastele pidevalt nähtavad ja kättesaadavad, et toetada nende kujutlusvõime arengut.

Õpetaja esitatud dramatiseeringute kõrval on laste dramatiseerimine üks olulisemaid ja mitmekülgsemaid õppimisviise. Selleks, et laps teaks, mis on dramatiseerimine ja kuidas tuleb esineda, peab ta loo etendamise protsessi ise nägema ja aktiivselt kaasa mõtlema, alates planeerimisest kuni aruteluni pärast etendust. Dramatiseerimisel tuleb pöörata seada sellele, mida lapsed esinedes kogevad, mitte sellele, kuidas nad esinevad (Kelin, 2007).

Laste dramatiseerimine saab alguse jutustuse kuulamisest või lapse enda väljamõeldud loost. Lapse enda väljamõeldud lugu motiveerib seda ka oma kaaslastele esitama. Dunn

(2008) väidab, et lapse loodud dramatiseering on üks kujutlusvõime vorm, mida laps tutvustab oma kaaslastele ja arendab seda terviklikuks tekstiks. See tekst hakkab kujunema spontaanselt järk-järgult, kus iga osaleja panus mõjutab loo edaspidist kulgu. Laste lugude dramatiseerimisel ei ole tavaliselt eelnevalt loodud stsenaariumi (nagu näitlejatel või õpetajal), ei ole korduvalt läbimängitud struktuuri (nagu pikalt etendatud teatrilavastustel), ning ei ole nõustajat või juhendajat, kes jälgiks, et kõik oleks stsenaariumi- ja plaanipärane (nagu sageli lasteaedades ja koolides). Wright et al. (2007) rõhutavad, et laste dramatiseerimisel peabki lastel olema võimalus teha loo ja dramatiseerimisega seonduvaid otsuseid. Vastavad otsused peavad tuginema laste esialgsetele kokkulepetele. Dunn (2008) lisab, et laste dramatiseerimine saab tavaliselt alguse arutelust, näiteks kes on tegelased, kus tegevus toimub, kes on rollitäitjad jne. Seejärel hakkavad lapsed (võimalusel) kostüüme selga proovima või käpiknukkudega harjutama. Samal ajal proovivad lapsed anda tegelastele hääle ja hoiaku ning iseloomulikud tunnused. Kogu see tegevus kestab umbes 15 minutit, mille järel muutub omavaheline arutelu sujuvalt aktiivseks tegevuseks, kus tegelased hakkavad oma rolli täitma ning püüavad oma ideid teostada.

Dramatiseerimise protsess ja selle edukus sõltub olulisel määral lapse vanusest ja arengutasemest. Väikelaste (2-3 aastased) puhul on jutustused ja dramatiseerimised algelised ning pinnapealsed – jutu sisu ja tegevus on lihtne ja korduv. Väikelapsel on kogemuste vähesuse tõttu raske välja mõelda lugusid ning veel vähem suudab ta pikalt paigal püsida, et dramatiseerimist jälgida, kuna väikelapse tähelepanu- ja keskendumisvõime on väga lühike. Kuid väikelaste loodud lihtsad jutud on siiski sobilikud dramatiseerimiseks ning võivad pakkuda palju õppimisvõimalusi. Koolieelikute (4-6 aastased) dramatiseerimine on tunduvalt arenenum ja sisukam kui väikelaste puhul. Mida vanemaks saab laps, seda keerukamaks muutub tema mõtlemine ning see võimaldab keerulisema sisuga lugusid välja mõelda. Koolieelikud oskavad loo sisse põimida oma isiklikku kogemust, meediast kuuldot ning täiskasvanute elus nähtut, nii et kõik need kokku moodustavad uudse ja fantastilise jutu (Wright et al., 2007).

Mages'i (2006) sõnul hakkab laps oma loo dramatiseerimisel mõistma, et loo mõtte edastamiseks peab kasutama selleks sobivat keelt ja liikumist. Laps märkab, kui kuulajate seas tekib arusaamatus mõne loo osa kohta. See omakorda motiveerib last loo teksti muutma nii, et säiliks etenduse mõte, kuid jutt oleks arusaadav ka kuulajatele. Aegamööda hakkab laps mõistma, missugused kriteeriumid on olulised edukaks jutustuseks ning ta ei vaja enam kuulajaskonna tagasisidet loo heaks esitamiseks. Farrise ja Parke (1993) uurimuse tulemustest selgub, et laste hinnangul on kaks kõige olulisemat oskust, mida nad dramatiseerimisel omandasid ilmekalt rääkimine ning publiku ees esinemine. Wright et al. (2007) rõhutavad, et

siinkohal on oluline meeles pidada õpetaja ülesannet last dramatiseerimisele julgustada, kuid mitte mingil juhul teda selleks sundida.

Eelnevalt kirjeldatud laste dramatiseerimist võib pidada spontaanselt algatatuks. Sageli võtavad lapsed siiski eeskuju juba olemasolevatest lugudest või muinasjuttudest, millega nad on korduvalt kokku puutunud. Bredikyte (2000) väidab oma uurimusele tuginedes, et laste esitatud tuttav lugu on arengulisest aspektist vaadatuna efektiivsem kui õpetaja/näitlejate esitatud sama lugu. Ta lisab, et laste esitatud lugu ei ole kuulnud või nähtud loo matkimine, vaid laste iseseisev omalooming, mis aitab lastel luua oma arusaama loost ning leida iseseisvalt jutu peidetud mõte. Kõik see saab toimuda vaid siis, kui dramatiseerimise protsessis osaleb täiskasvanu, kes tajub ära, millal on tema sekkumist vaja ja millal mitte.

Laste dramatiseerimisel ei ole oluline tervikliku loo teadmine. Dramatiseerimine peab toimuma järg-järgult ehk lapsed hakkavad lugu dramatiseerima osade kaupa, liikudes sujuvalt ühest situatsioonist teise. Laste dramatiseerimisel ei ole vaja lugu edastada täpselt nii, nagu see on kirja pandud. Pigem tuleb dramatiseerimisel tugineda põhisündmustele, mida lapsed saavad improviseerides edastada. Juhendatud improviseerimine julgustab last rolli sisse elama, mis toob kaasa ausa ja isikliku käitumisviisi erinevates situatsioonides (Kelin, 2007). Bredikyte (2000) rõhutab, et laste efektiivse loomingu arengu ja õppimise oluline eeldus on täiskasvanu vilunud ja oskuslik osalus.

Õpetaja roll laste dramatiseerimisel. Õpetaja on tavaliselt õppetegevuse algataja ning mida rohkem tegevus edasi areneb, seda enam hakkavad lapsed tegevuses aktiivsemat rolli täitma. Sama põhimõte kehtib ka dramatiseeringute kasutamisel, erinevus on vaid selles, et õpetaja dramatiseerimisest laste iseseisva dramatiseerimiseni jõudmine on pikaajaline protsess nii nagu mistahes uue oskuse õppimise puhul. Laste dramatiseerimise planeerimise põhjalikkus ja sekkumise määr sõltub suures osas laste kasvavast teadlikkusest ja enesekindlusest dramatiseerimisel (Peter, 2009). Maley ja Duff (1995) märgivad, et õpetaja roll draamategevustes on pidevalt muutumas. Laste iseseisev dramatiseerimine on edukas vaid juhul, kui õpetaja suudab luua rahuliku ja pingevaba keskkonna. Õpetaja peab endale ja lastele selgeks tegema, milleks tema tegevuses olemas on. Täiskasvanu kõigeteadja roll muutub laste iseseisvumisel üha enam vaatleja rolliks. Õpetaja peab lastele ülesande lahti seletama ning seejärel vaatlema tegevust võimalikult passiivselt, samal ajal kontrollides, kuid mitte ette öeldes. Pinciotti (1993) sõnul toetab täiskasvanu osalus dramatiseerimisel lapse teadmiste kasvu, erinevate oskuste omandamist ning kaaslastega suheldes ja koos tegutsedes tunnete väljendamist. Siiski ei tohi unustada, et laste dramatiseerimine on tegevus, kus laps saab näidata oma osavust, iseseisvust ja oskusi ning õpetaja on talle oluline neutraalne tugisik.

Catterall (2007) rõhutab, et nii nagu lapsed õpivad oma esmased oskused õpetajalt, õpib ka õpetaja palju laste dramatiseerimisest. Veelgi olulisem on see, et õpetaja tahaplaanile jäämisel hakkavad lapsed uusi oskusi teineteiselt õppima. Õpetaja eemaldudes hakkab iga laps ennast tähtsana tundma ning panustab rohkem tegevuse heaks õnnestumiseks. Laps hakkab õpetaja hoolsa pilgu all üha enam iseseisvuma ja sotsialiseeruma.

Õpetaja peab võimaldama lastel iseseisvalt ja ilma pideva suunamiseta tegutseda. Laps peab tundma, et ta võib ennast vabalt väljendada, kartmata kriitikat. Samas peab laps olema teadlik, et vajadusel on õpetaja tema jaoks alati olemas. Peter'i (2009) sõnul ei saa õpetaja tegevusest täielikult eemalduda, kuna dramatiseerimise kogemus vajab alati kinnistamist ja tagasivaadet ning siinkohal on eestvedajaks just õpetaja, kes esitab suunavaid küsimusi ja koos lastega leitakse tegevuse positiivsed ja negatiivsed osad.

Dramatiseeringud õpetajate erialaõpingutes

Antud töös on korduvalt märgitud, et tavaliselt on nooremõpetajad need, kes teevad vigu draamategevuste planeerimisel ja läbiviimisel. Põhjusi võib olla mitmeid, näiteks õpetaja kogemuste vähesus, õpetaja ebakindlus või draamavaldkonna puudulik käsitlemine erialaõpingutes. Cetingöz ja Günhan (2010), Furman (2000) ning Gonen ja Veziroglu (2010) leidsid oma uurimustes, et üks põhjustest, miks õppetegevustes ei kasutata dramatiseeringuid on vastavate koolituste vähesus ning dramatiseerimise kui õppemeetodi puudulik käsitlemine õpetajate tasemekoolitustes. Paljudes riikides pööratakse algajate õpetajate tasemekoolitustel liiga vähe tähelepanu erinevate kunstide, sealhulgas dramatiseeringute õpetamisele. See ei ole siiski ainuke põhjus, miks dramatiseeringuid ei kasutata õppetegevustes piisavalt. Gonen'i ja Veziroglu (2010) ning Oreck'i (2004) uurimused näitasid, et dramatiseeringute minimaalne kasutamine õppetöös võib tuleneda ka nooremõpetaja ebakindlusest. Ebakindlus omakorda tuleneb tõenäoliselt teadmiste ja kogemuste puudulikkusest. Dalbud ja Akyol (2007) rõhutavad, et dramatiseeringute edukaks rakendamiseks õppe- ja kasvatustöös tuleb vastav osa lisada koolieelse lasteasutuse riiklikkusse õppekavasse. Samuti peavad õpetajad olema vastavalt haritud ja omama sellealaseid teadmisi.

Helsingi ülikooli teadurid Toivanen, Komulainen ning Ruismäki (2011) soovivad õpetajate tasemekoolitusel algajate õpetajate dramatiseerimisoskuse ja loovuse arendamiseks püstitada õpingutele järgmised eesmärgid:

- suurendada algaja õpetaja teadlikkust enesest (meel, keha ja hää) ja kaaslastest (koostööoskus ja empaatiavõime);
- arendada algaja õpetaja suhtlemisoskust; täiustada verbaalsete ja mitteverbaalsete ideede esitamise selgust ja loovust;

- suurendada teadlikkust inimese käitumisest, motivatsioonist ja mitmekesisusest õppimissituatsioonides.

Haridusasutus peab võimaldama õpetajatele dramatiseeringuid puudutava teoreetilise ja praktilise materjali kättesaadavuse. Õpetaja peab olema teadlik sellest, mis on dramatiseerimine ning kuidas ja millal seda rakendada saab (Cetingöz & Günhan, 2010; Erbay & Dogru, 2010; Oreck, 2004). Samas Brouillette (2010) rõhutab, et alati ei peagi olema iga kunstiliigi, sealhulgas dramatiseeringute kasutamise kohta suurepäraseid tehnilisi oskusi. Kõik õpetajad peaksid olema võimelised rakendama õppetöös kasvatusteaduste algteadmistel põhinevaid strateegiaid, et toetada laste sotsiaal-emotsionaalset arengut läbi dramatiseeringute.

Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid

Töö üldiseks eesmärgiks on uurida koolieelsetes lasteasutustes töötavate õpetajate suhtumist dramatiseeringute kasutamisse koolieelses eas emakeele ja võõrkeele õpetamisel. Eestis on sarnaseid uurimusi läbi viidud minimaalselt (Agu, 2004; Jaggo, 2007; Loorits, 2008; Paju-Stetski, 2007). Näitena toodud uurimused on kas liiga üldised või liiga spetsiifilised (näiteks dramatiseeringud muusikategevuses). Eestis ei ole töö autori andmetel läbi viidud uurimust, mis käsitleks dramatiseeringute kasutamist võõrkeele õpetamisel koolieelses eas. Kuna võõrkeeleõpet toimub Eesti koolieelsetes lasteasutustes vähe, siis pidas töö autor vajalikuks lisada uurimusse ka koolieelse lasteasutuse õpetajad, kes õpetavad vaid emakeelt. Tuginedes mitmetele välismaal läbi viidud dramatiseeringuid käsitlevatele uurimustele (Bredikyte, 2000; Catterall, 2007; Cetingöz & Günhan, 2010; Dalbud & Akyol, 2007; Gonen & Veziroglu, 2010; Mages, 2008; Oreck, 2004; Pickett, 2005; Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011), püstitati käesolevale tööle järgmised peamised uurimisküsimused ja hüpoteesid:

1. Kas ja kuidas on koolieelse lasteasutuse õpetaja tööstaaž ning haridustase seotud dramatiseeringute kasutamise sageduse ning kasutamisega erinevates ainevaldkondades? Oletatakse, et alla 15-aastase tööstaažiga ning keskeriharidusega või kõrgema haridusega õpetajad kasutavad dramatiseeringuid oma töös harvemini ja peamiselt ainevaldkonnas keel ja kõne kui üle 15-aastase tööstaažiga ning kõrgharidusega õpetajad (Bredikyte, 2000; Dalbud & Akyol, 2007; Gonen & Veziroglu, 2010; Oreck, 2004; Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011).
2. Brouillette (2010) ning Sun (2003) on kinnitanud, et dramatiseeringute kasutamine võõrkeeleõppes on mõjus õppemeetod, mis võimaldab lapsel mängulisel teel omandada uue õpitava keele. Sellest väitest tulenevalt püstitati järgnev

uurimisküsimus: kas ja kuidas sarnanevad koolieelse lasteasutuse õpetajate ja võõrkeeleõpetajate dramatiseeringute kasutamise sagedus õppetöös? Oletatakse, et koolieelse lasteasutuse õpetajad kasutavad dramatiseeringuid oma töös sagedamini kui võõrkeeleõpetajad.

3. Kas ja kuidas on koolieelse lasteasutuse õpetaja tööstaaž seotud tema rahuloluga dramatiseeringute-alase materjali hulga? Oletatakse, et üle 15-aastase tööstaažiga koolieelse lasteasutuse õpetajad on rohkem rahul dramatiseeringute-alase informatsiooni hulga kui alla 15-aastase tööstaažiga õpetajad (Dalbud & Akyol, 2007).
4. Kas ja kuidas on õpetaja haridustase seotud laste vanusega dramatiseeringute kasutamisel? Oletatakse, et kõrgharidust omavad õpetajad hakkavad koolieelse lasteasutuse õppetegevustes dramatiseeringuid kasutama juba alates kolmandast eluaastast, kõrgharidusest madalamat haridustaset omavad õpetajad hakkavad õppetegevustes dramatiseeringuid kasutama pigem vanemate lastega (neli kuni seitse) (Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011).
5. Erbay ja Dogru (2010) ning Peter (2009) leidsid oma dramatiseeringu-teemalistes uurimustes, et dramatiseeringute kasutamine annab erivajadustega laste puhul paremaid tulemusi kui tavaarenguga laste puhul. Oletatakse, et tavarühmas või liitrühmas töötavad õpetajad kasutavad dramatiseeringuid harvemini kui segarühmas või erirühmas töötavad õpetajad.
6. Kas dramatiseeringute kasutamine peaks õpetajate arvates olema koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava üks kohustuslik osa ning kas see arvamus on seotud õpetajate tööstaažiga? Oletatakse, et üle 15 aasta õpetajana töötanud õpetajad ei pea vajalikuks dramatiseeringute osa lisamist riiklikusse õppekavasse (Dalbud & Akyol, 2007; Oreck, 2004).
7. Missuguseid loetletud teguritest (koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, koolieelse lasteasutuse õppekava, kuu teema, nädala teema, laste soov, laste tegelik vajadus, lastevanemate soov, kolleegide soovitusel ning õpetaja isiklik eelistus) peavad õpetajad dramatiseeringute planeerimisel ja läbiviimisel kõige olulisemaks? Arvestades lapsest lähtuvat õpetust Eesti koolieelsetes lasteasutustes, oletatakse, et kõige olulisemaks peetakse laste soovi ning laste tegelikke vajadusi dramatiseerimistegevuse planeerimisel ja läbiviimisel.

Lisaks põhieesmärkidele sooviti uurida, missuguseid teemasid käsitleti õpetajate viimastel täienduskoolitustel; missuguseid eesmärke seavad õpetajad dramatiseeringutele (Erbay & Dogru, 2010; Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011) ning kuidas planeerivad

õpetajad dramatiseerimistegevust (Baker, 1996; Bredikyte, 2000; Gupta, 2009; Kelin, 2007; Morgan & Saxton, 2001; Nilsson, 2010; O'Day, 1996; Peter, 2003; Winston & Tandy, 2001).

Metoodika

Valim

Uurimuses osalesid koolieelse lasteasutuse õpetajad ning võõrkeele või teise keele õpetajad koolieelses lasteasutuses (edaspidi võõrkeeleõpetajad). Uurimuses osalenud koolieelsed lasteasutused valiti asutuse kodulehel oleva info toel. Uuritavateks valiti kõik Internetis kättesaadavad alusharidust pakkuvad munitsipaallasteasutused üle Eesti ning lasteasutused, kus õpetati eesti keelt kui teist keelt või vähemalt ühte võõrkeelt. Üldkogum moodustus 210 lasteasutusest. Iga valitud koolieelse lasteasutuse direktoril paluti ankeetküsimustik edastada vähemalt kolmele asutuses töötavale õpetajale, eriti võõrkeeleõpetajatele. Kahes osas läbi viidud ankeetküsitlusele saabus kokku tagasi 70 täidetud ankeeti, neist 53 koolieelse lasteasutuse õpetajatelt, 14 eesti keele kui teise keele õpetajatelt ehk keelekümblusõpetajatelt, kaks inglise keele õpetajatelt ning üks saksa keele õpetajalt.

Tegemist on üle-Eestilise uurimusega, kus osales Eesti 15-st maakonnast kümme (vt Tabel 1). Suurima osalusega oli Harju maakond (sh 25 vastajat Tallinnast) ning Tartu maakond (sh 10 vastajat Tartu linnast). Uurimusest jäid vastajate puudumise tõttu välja Hiiu, Jõgeva, Rapla, Saare ning Valga maakond.

Tabel 1. Ankeetküsitlusele vastanud õpetajad maakondade lõikes

Maakond	Arv kokku	Protsent	Koolieelse lasteasutuse õpetaja	Eesti keel kui teine keel	Inglise keel	Saksa keel
Harju maakond	30	42,9%	23	7	-	-
Tartu maakond	12	17,1%	9	1	1	1
Viljandi maakond	9	12,9%	9	-	-	-
Ida-Viru maakond	7	10%	4	3	-	-
Pärnu maakond	5	7,1%	4	1	-	-
Järva maakond	2	2,9%	2	-	-	-
Lääne maakond	2	2,9%	-	1	1	-
Lääne-Viru maakond	1	1,4%	1	-	-	-
Põlva maakond	1	1,4%	-	1	-	-
Võru maakond	1	1,4%	1	-	-	-

Koolieelse lasteasutuse õpetajate tööstaaž varieerus vahemikus 1 aasta kuni 37 aastat ning nende keskmine tööstaaž oli 17 aastat. Kõige enam esindajaid oli staaživahemikus 0-5 tööaastat (13 inimest). Võõrkeeleõpetajate tööstaaž varieerus vahemikus 1 aasta kuni 20 aastat

ning nende keskmine tööstaaž oli 6 aastat. Kõige enam esindajaid oli staaživahemikus 0-5 aastat (8 inimest). Siinkohal on andmed kõikide õpetajate kohta esitatud viie aasta kaupa. Edaspidiseks andmeanalüüsiks moodustati staažide keskvaärtuse põhjal kaks staažigruppi, alla 15-aastase tööstaažiga õpetajad ning üle 15-aastase tööstaažiga õpetajad.

Ankeeti täitnud õpetajate seast olid 40 omandanud kõrghariduse. 25 õpetajat olid omandanud keskerihariduse ning neli õpetajat ei omanud kõrgemat haridust. Üks õpetaja jättis haridustaseme märkimata (vt Tabel 2).

Tabel 2. Ankeetküsitlusele vastanud õpetajate haridustase

Haridustase	Koolieelse lasteasutuse õpetaja	Eesti keel kui teine keel	Inglise keel	Saksa keel
Kõrgharidus	32	6	2	-
Keskeriharidus	18	6	-	1
Ei oma kõrgemat haridust	2	2	-	-

Ametile vastava erihariduse olid küsitletutest omandanud 64 õpetajat. Kuus õpetajat kogu valimist omasid mingi muu eriala kõrgemat haridust. Koolieelse lasteasutuse õpetajate hulgast oli viiel õpetajal muu eriharidus, kuid nad töötasid ankeedi täitmise hetkel põhikohaga koolieelse lasteasutuse õpetajana. Kaks õpetajat olid omandanud klassiõpetaja eriala, üks õpetaja oli omandanud kunstiõpetuse õpetaja eriala, üks õpetaja oli eripedagoog ning üks õpetaja oli omandanud käsitöömeistri eriala. Võõrkeele õpetajatest oli ühel eesti keele kui teise keele õpetajal omandatud klassiõpetaja eriala.

Küsitletud koolieelse lasteasutuse õpetajatest 52 märkisid rühma tüübi, kus nad ankeedi täitmise hetkel töötasid. Tavarühmas töötas 29 õpetajat, liitrühmas töötas 17 õpetajat, segarühmas töötas neli õpetajat ning erirühmas töötas kaks õpetajat. Võõrkeeleõpetajate rühma tüüpi välja ei toodud, kuna enamasti töötavad võõrkeeleõpetajad (v.a. eesti keele kui teise keele õpetajad) mitmes erinevas koolieelses lasteasutuses.

Nii koolieelse lasteasutuse õpetajate kui võõrkeeleõpetajate erialaste õpingute lõppemise aeg varieerus vahemikus vähem kui viis aastat tagasi ning üle 21 aasta tagasi. Õpetajate õpingute lõpetamise aeg on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Õpetajate õpingute lõpetamise aeg

Õpingute lõpetamise aeg	Koolieelse lasteasutuse õpetajad	Võõrkeeleõpetajad	Kokku
Vähem kui 5 aastat tagasi	12	8	20
6-10 aastat tagasi	9	5	14
11-15 aastat tagasi	4	0	4
16-20 aastat tagasi	7	2	9
Üle 21 aasta tagasi	19	1	20

Kaks koolieelse lasteasutuse õpetajat olid jätnud õpingute lõpetamise aja märkimata, need olid õpetajad, kellel ei olnud kõrgemat eriharidust. Üks võõrkeeleõpetajatest oli jätnud õpingute lõpetamise aja märkimata.

Täienduskoolitustel oli enamus õpetajatest (65 inimest ehk 92,9%) osalenud vähem kui viis aastat tagasi. Üks õpetaja osales viimati täienduskoolitusel 6-10 aastat tagasi ning üks õpetaja osales viimati täienduskoolitusel 11-15 aastat tagasi. Kolm õpetajat jätsid täienduskoolitusel osalemise küsimusele vastamata.

Mõõtvahend

Teemakohaste teaduslike artiklite ning neist tulenevate uurimisküsimuste toel valminud ankeetküsimustik (vt Lisa 1) koosnes kokku 20 küsimusest. Küsimustiku esimene osa (küsimused nr 1-7, 9) puudutas õpetajate taustandmeid (tööpiirkond, eriala, tegelik elukutse jne). Küsimustiku ülejäänud osas paluti õpetajatel avaldada oma arvamust dramatiseerimise kasutamise kohta koolieelsetes lasteasutustes.

Põhiküsimused (nr 8, 10-15, 17-19) koosnesid valdavalt konkreetset dramatiseeringut puudutavatest aspektidest. Põhiküsimuste koostamisel tugineti mitmete autorite (Cetingöz & Günhan, 2010; Dalbud & Akyol, 2007; Furman, 2000; Gupta, 2009) eelnevatele dramatiseeringuid puudutavatele uurimustele. Põhiküsimuste eesmärgiks oli uurida, kuidas suhtuvad õpetajad dramatiseeringute kasutamisse koolieelses eas ning kas ja kuidas on dramatiseeringute kasutamine seotud õpetaja eriala, tööstaaži ning haridustasemega. Lisaks sellele sooviti teada, kas õpetajad on rahul dramatiseeringute teema käsitlemise mahuga erialastel õpingutel ning dramatiseeringute-alase materjali kättesaadavusega.

Põhiküsimusi toetavad küsimused (täiendkoolituse teemad, eesmärgid tegevusele ning dramatiseeringute planeerimine) olid küsimustikku lisatud mitmete autorite tööde põhjal (Erbay & Dogru, 2010; Gupta, 2009; Peter, 2003; Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011) informatsiooni saamiseks konkreetse õppetegevuse kohta ning neid hinnati sisupõhiselt.

Küsimustik koosnes suures osas valikvastustega küsimustest, neid oli 17, neist kolme küsimuse puhul paluti lisaks oma arvamust põhjendada. Kolm küsimust olid avatud vastusega, kus õpetajad pidid ise vastuse sisestama.

Protseduur

Antud uurimus viidi läbi kogu Eesti tasandil, ajavahemikus detsembri algus 2010 kuni jaanuari lõpp 2011. Küsimustik saadeti laiali e-kirja teel 210 koolieelsesse lasteasutusse üle Eesti, neist kolm kirja ei jõudnud saajani. Uurimus viidi läbi kahes osas. Esimene osa teostati detsembris 2010, kui 210 koolieelse lasteasutuse direktoril paluti ankeetküsimustik edastada vähemalt kolmele asutuses töötavale õpetajale. Jaanuari alguseks oli täidetud küsimustikest valdav osa koolieelse lasteasutuse õpetajate vastatud. Kokku saabus esimesel korral tagasi 58 täidetud küsimustikku, neist 53 küsimustikku olid koolieelse lasteasutuse õpetajate täidetud. Teine osa teostati jaanuaris 2011, kui küsimustiku said valitud 210 lasteaiast uuesti vaid need, kus õpetati vähemalt ühte võõrkeelt (eesti keel kui teine keel, vene keel, inglise keel, saksa keel). Teisel korral saabus täidetult tagasi 12 küsimustikku. Küsimustik oli õpetajatele kättesaadav ainult elektrooniliselt, andmekogumisbaasis eFormular.

Andmeanalüüs

Andmed kodeeriti ja sisestati programmis MS Excel, andmetöötlus teostati statistilise andmetöötlusprogrammiga SPSS Statistics 17.0. Andmeanalüüsi teostamiseks kodeeriti kõik valikvastustega küsimused nii, et iga vastus sai arvulise väärtuse teatud tunnuse alusel. Avatud küsimuste puhul sisestati konkreetne vastus ning neid vastuseid analüüsiti sisupõhiselt. Väikese valimi tõttu kasutati valdava enamuse püstitatud hüpoteeside kontrollimiseks mitteparameetrilist Mann-Whitney U testi. Tulemuste omavahelist seost kontrolliti Spearman'i astakorrelatsiooniga. Lisaks nimetatud statistilistele analüüsidele kasutati töös ka kirjeldavat statistikat.

Tulemused

Antud uurimuse raames moodustatud valimis olid ülekaalus koolieelse lasteasutuse õpetajate vastused (53 vastajat, vastuste protsent 75,7%) ning vähemuses võõrkeeleõpetajate (eesti keel kui teine keel, inglise keel, saksa keel) vastused (17 vastajat, vastuste protsent 24,3%). Antud gruppe vaadeldi eraldiseisvate üksustena. Võõrkeeleõpetajate seas erinevate keelte esindajate vähesuse tõttu otsustati antud töö raames kõik võõrkeeleõpetajad ühendada eraldiseisvaks grupiks.

Koolieelse lasteasutuse õpetajate tööstaaži ja haridustaseme seotus dramatiseeringute kasutamise sagedusega ja kasutamisega erinevates ainevaldkondades

Esmalt hinnati koolieelse lasteasutuse õpetaja tööstaaži seotust dramatiseeringute kasutamise sageduse ja kasutamisega erinevates ainevaldkondades. Üldtulemused (keskmised ja standardhälbed) dramatiseeringute kasutamise sageduse kohta on esitatud tabelis 4. Võõrkeelesõpetajaid antud uurimisküsimuse puhul ei vaadeldud.

Tabel 4. Dramatiseeringute kasutamise sagedus

Tööstaaž	Kasutamise sagedus ^a
Vähem kui 15 aastat	n=23; M=2,8; SD=1,1
Rohkem kui 15 aastat	n=29; M=3,1; SD=1,3

Märkus. ^a Dramatiseeringute kasutamise sageduse kodeeringud olid: 1= iga päev; 2= 2-3 korda nädalas; 3= kord nädalas; 4= 2-3 korda kuus; 5=kord kuus; 6= harvem kui kord kuus.

Kuna koolieelse lasteasutuse õpetajate tööstaaži keskvärtus oli 16 aastat, siis teostati analüüs alla 15-aastase tööstaažiga ning üle 15-aastase tööstaažiga õpetajate gruppide vahel. Mann-Whitney U test näitas, et alla 15 aasta töötanud õpetajate (Md=1, n=23) ning üle 15 aasta töötanud õpetajate (Md=1, n=29) dramatiseeringute kasutamise sagedusel ei ole statistiliselt olulist erinevust ($U=302$, $z=-1,14$, $p=0,26$). Spearman'i astakorrelatsioon näitas, et õpetaja tööstaaži ning dramatiseeringute kasutamise sageduse vahel on nõrk seos ($r=0,15$).

Järgnevalt hinnati, kas koolieelse lasteasutuse õpetaja haridustase on seotud dramatiseeringute kasutamise sagedusega. Õpetajate haridustaseme määramiseks moodustati kaks gruppi: kõrgharidusega ning keskeriharidusega õpetajad. Mann-Whitney U test näitas, et kõrgharidusega õpetajate (Md=1, n=32) ning keskeriharidusega õpetajate (Md=1, n=17) dramatiseeringute kasutamise sageduse vahel ei ole statistiliselt olulist erinevust ($U=263$, $z=-0,42$, $p=0,7$) ning Spearman'i astakorrelatsioon näitas väga nõrka seost ($r=0,06$). Kõrgema haridusega ning kõrgema hariduseta õpetajate tulemusi omavahel ei võrreldud, kuna kõrghariduseta koolieelse lasteasutuse õpetajaid oli valimis ainult kaks.

Koolieelse lasteasutuse õpetajate staaži ning dramatiseeringute kasutamist erinevates ainevaldkondades hinnati sisupõhiselt risttabeli abil. Tulemused jagunesid mõlema staažigrupi puhul kolme ainevaldkonna vahel (vt Tabel 5). Tabelis tuuakse välja vastajate arvud. Iga õpetaja sai ainevaldkondade loetelust märkida vaid ühe vastuse. Kõige enam levinud kasutusvaldkondadeks mõlema staažigrupi puhul osutusid keel ja kõne ning ainevaldkondade lõimimine. Ainevaldkondi matemaatika, kunstiõpetus, liikumisõpetus ning muusikaõpetus antud valimi koolieelse lasteasutuse õpetajad enimkasutatavaks ei märkinud.

Tabel 5. Koolieelse lasteasutuse õpetajate dramatiseeringute kasutamine erinevates staažigruppides ainevaldkondade lõikes

Ainevaldkond	Staaž kuni 15 aastat	Staaž üle 15 aasta
Keel ja kõne	11	13
Mina ja keskkond	2	3
Ainevaldkondade lõimimine	10	14

Sama uurimisküsimuse raames hinnati koolieelse lasteasutuse õpetajate haridustaset ja dramatiseeringute kasutamist erinevates ainevaldkondades. Kõrgharidusega õpetajatest vastas küsimusele 32 õpetajat ning keskeriharidusega õpetajatest vastas küsimusele 18 õpetajat (vt Tabel 6). Nii kõrgharidusega kui keskeriharidusega õpetajate kõige enam levinud kasutusvaldkondadeks osutusid keel ja kõne ning ainevaldkondade lõimimine.

Tabel 6. Koolieelse lasteasutuse õpetajate dramatiseeringute kasutamine erinevates hariduse põhistes gruppides ainevaldkondade lõikes

Ainevaldkond	Kõrgharidus	Keskeriharidus
Keel ja kõne	16	8
Mina ja keskkond	2	3
Ainevaldkondade lõimimine	14	7

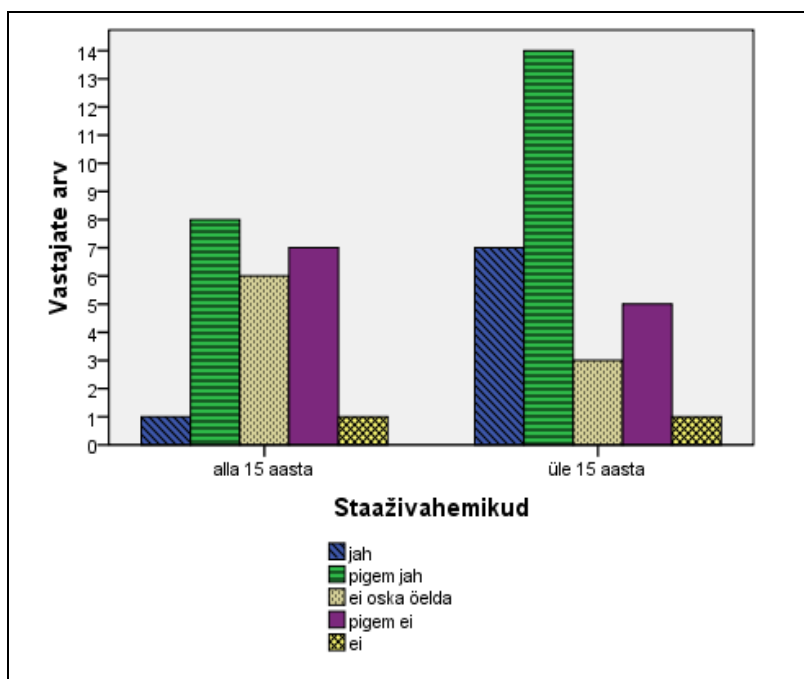
Koolieelse lasteasutuse õpetajate ja võõrkeeleõpetajate dramatiseeringute kasutamise sagedus õppetöös

Teiseks kontrolliti, kas ja kuidas sarnanevad koolieelse lasteasutuse õpetajate ja võõrkeeleõpetajate dramatiseeringute kasutamise sagedus õppetegevustes kõikides ainevaldkondades. Mann-Whitney U test näitas, et koolieelse lasteasutuse õpetajate ($Md=1$, $n=52$) ning võõrkeeleõpetajate ($Md=1$, $n=17$) dramatiseeringute kasutamise sageduse vahel on statistiliselt oluline erinevus ($U=354,5$, $z=-1,99$, $p=0,05$), kuid Spearman'i astakorrelatsioon näitas nõrka seost ($r=0,2$). Täpsem analüüs näitab, et koolieelse lasteasutuse õpetajad ($n=52$; $M=2,98$; $SD=1,2$) kasutavad dramatiseeringuid sagedamini (keskmiselt kord nädalas) kui võõrkeeleõpetajad ($n=17$; $M=3,6$; $SD=1,2$) (keskmiselt 2-3 korda kuus).

Koolieelse lasteasutuse õpetajate tööstaaži seotus nende rahuloluga dramatiseeringute alase materjali hulgaga

Kolmandaks kontrolliti, kas koolieelse lasteasutuse õpetajate tööstaaž on seotud nende rahuloluga dramatiseeringute teemalise materjali hulgaga. Võõrkeeleõpetajaid ei vaadeldud väikese valimi tõttu. Mann-Whitney U testi tulemus näitas, et alla 15-aastase tööstaažiga õpetajate ($Md=3$, $n=23$) ning üle 15-aastase tööstaažiga õpetajate ($Md=4$, $n=30$) arvamuste vahel dramatiseeringute teemalise materjali kättesaadavuse osas on statistiliselt oluline erinevus ($U=224,5$, $z=-2,3$, $p=0,02$), kus üle 15-aastase tööstaažiga õpetajad ($M=2,3$; $SD=1,1$)

olid rohkem rahul materjali hulgaga kui alla 15-aastase tööstaažiga õpetajad ($M=2,9$; $SD=1$). Spearman'i astakorrelatsioon näitas staaživahemike ning dramatiseeringu-alase informatsiooni kättesaadavuse vahel nõrka positiivset seost ($r=0,3$). Kokkuvõtte õpetajate tööstaaživahemikest ning dramatiseeringu alase materjali piisavusest on toodud joonisel 1.



Joonis 1. Alla 15-aastase tööstaažiga ning üle 15-aastase tööstaažiga õpetajate rahulolu dramatiseeringute alase materjali hulgaga

Õpetaja haridustaseme seotus laste vanusega dramatiseeringute kasutamise alustamisel

Neljandaks kontrolliti, kas koolieelse lasteasutuse õpetaja ning võõrkeeleeõpetaja haridustase on seotud laste vanusega dramatiseeringute kasutamise alustamisel. Üldtulemuste saamiseks kasutati risttabelit. Koolieelse lasteasutuse õpetajate vastuseid oli 49 ning võõrkeeleeõpetajate vastuseid oli 15 (vt Tabel 7). Koolieelse lasteasutuse õpetajatest enamus, sõltumata haridustasemest, alustab dramatiseeringute kasutamist juba alates laste kolmandast eluaastast. Keskeriharidusega võõrkeeleeõpetajad kasutavad dramatiseeringuid alates kolmandast eluaastast ning kõrgharidusega võõrkeeleeõpetajad kasutavad dramatiseeringuid pigem vanemate lastega.

Mann-Whitney U testi tulemus näitas, et kõrgharidusega koolieelse lasteasutuse õpetajate ($Md=1$, $n=32$) ning keskeriharidusega õpetajate ($Md=1$, $n=17$) vahel laste eri vanuses dramatiseeringute alustamisel ei olnud statistiliselt olulist erinevust ($U=258$, $z=-0,5$, $p=0,6$). Spearman'i astakorrelatsioon näitas nimetatud näitajate vahel väga nõrka seost ($r=0,03$).

Tabel 7. Õpetajate haridustase ning dramatiseeringute kasutamise alustamine

Dramatiseeringute kasutamine	Koolieelse lasteasutuse õpetaja		Võõrkeeleõpetaja	
	Kõrgharidus	Keskeriharidus	Kõrgharidus	Keskeriharidus
Alates 3. eluaastast	28	14	3	6
Üle 3-aastaste laste puhul	4	3	5	1

Sama uurimisküsimuse raames uuriti, kas võõrkeeleõpetajate haridustase on seotud laste vanusega dramatiseeringute kasutamise alustamisel. Mann-Whitney U testi tulemused näitasid, et kõrgharidusega võõrkeeleõpetajate ($Md=2$, $n=8$) ning keskeriharidusega võõrkeeleõpetajate ($Md=1$, $n=7$) dramatiseeringute kasutamisel laste eri vanustes ei ole statistiliselt olulist erinevust ($U=14,5$, $z=-1,8$, $p=0,07$). Spearman'i astakkorrelatsioon näitas nimetatud näitajate vahel mõõdukat negatiivset korrelatsiooni ($r=-0,5$).

Koolieelse lasteasutuse rühma tüübi seotus dramatiseeringute kasutamise sagedusega

Viiendaks kontrolliti, kas rühma tüüp, kus õpetaja töötab, on seotud dramatiseeringute kasutamise sagedusega. Omavahel võrreldi tava-ning liitrühma õpetajate ($M=1,1$; $SD=0,3$) ja sega-ning erirühmade õpetajate ($M=1$; $SD=0,0$) dramatiseeringute kasutamise sagedust õppetöös. Õpetajate vastused üldistati kahte sagedusgruppi: kaks korda kuus ja sagedamini ning kord kuus ja harvem. Mann-Whitney U test näitas, et tava- või liitrühma õpetajate ($Md=1$, $n=46$) ning sega-või erirühmade õpetajate ($Md=1$, $n=6$) dramatiseeringute kasutamise sageduse vahel ei ole statistiliselt olulist erinevust ($U=120$, $z=-0,85$, $p=0,4$). Spearman'i astakkorrelatsioon näitas rühmatüübi ning dramatiseeringute kasutamise sageduse vahel nõrka negatiivset seost ($r=-0,1$).

Õpetaja tööstaaži seotus tema arvamusega dramatiseeringute osa riiklikusse õppekavasse lisamise kohta

Dramatiseeringute lisamise olulisust riiklikkusse õppekavasse hinnati staažipõhiselt kõikide õpetajate arvamuste põhjal, eristamata koolieelse lasteasutuse õpetajaid võõrkeeleõpetajatest. Mann-Whitney U test näitas, et alla 15-aastase tööstaažiga õpetajate ($Md=2$, $n=39$) ning üle 15-aastase tööstaažiga õpetajate ($Md=2$, $n=31$) arvamuste vahel dramatiseeringu osa riiklikkusse õppekavasse lisamise kohta ei esinenud statistiliselt olulist erinevust ($U=519$, $z=-1,1$, $p=0,3$). Spearman'i astakkorrelatsioon näitas väga nõrka seost nimetatud näitajate vahel ($r=0,1$). Alljärgnev tabel (vt Tabel 8) kajastab õpetajate staažipõhiseid arvamusi dramatiseeringute osa riiklikkusse õppekavasse lisamise kohta.

Tabel 8. Õpetajate staažipõhine arvamus dramatiseeringute osa riiklikusse õppekavas lisamise kohta

Kas dramatiseeringud peaksid olema riikliku õppekava kohustuslik osa?	Õpetajad tööstaažiga vähem kui 15 aastat (M=2,13; SD=1) ^a	Õpetajad tööstaažiga rohkem kui 15 aastat (M=2,32; SD=0,9) ^a
Jah	10	4
Pigem jah	20	18
Ei tea	5	4
Pigem ei	2	5
Ei	2	0

Märkus. ^a Õpetajate vastused olid kodeeritud järgmiselt: 1=jah...5=e.

Erinevate tegurite olulisus dramatiseeringute planeerimisel ja esitamisel

Viimaks hinnati, missuguseid ankeetküsitluses esitatud teguritest peavad õpetajad dramatiseeringute planeerimisel ja esitamisel kõige olulisemaks. Tabelis 9 on välja toodud õpetajate vastuste keskmised ja standardhälbed. Koolieelse lasteasutuse õpetajad pidasid väga oluliseks laste soovi, laste tegelikke vajadusi ning õpetaja isiklikku eelistust. Teised valikus esitatud variandid olid koolieelse lasteasutuse õpetajate arvates pigem olulised.

Võõrkeeleõpetajad pidasid väga oluliseks laste soovi ning laste tegelikke vajadusi.

Võõrkeeleõpetajad pidasid riikliku õppekava rolli dramatiseeringute planeerimisel keskmiselt oluliseks. Ülejäänud loetelus esitatud variandid olid võõrkeeleõpetajate arvates pigem olulised. Õpetajate keskmised tulemused näitasid, et loetletud teguritest ei peetud ühtegi vähe oluliseks või ebaoluliseks.

Tabel 9. Õpetajate hinnangud dramatiseeringute planeerimise ja esitamise erinevatele teguritele

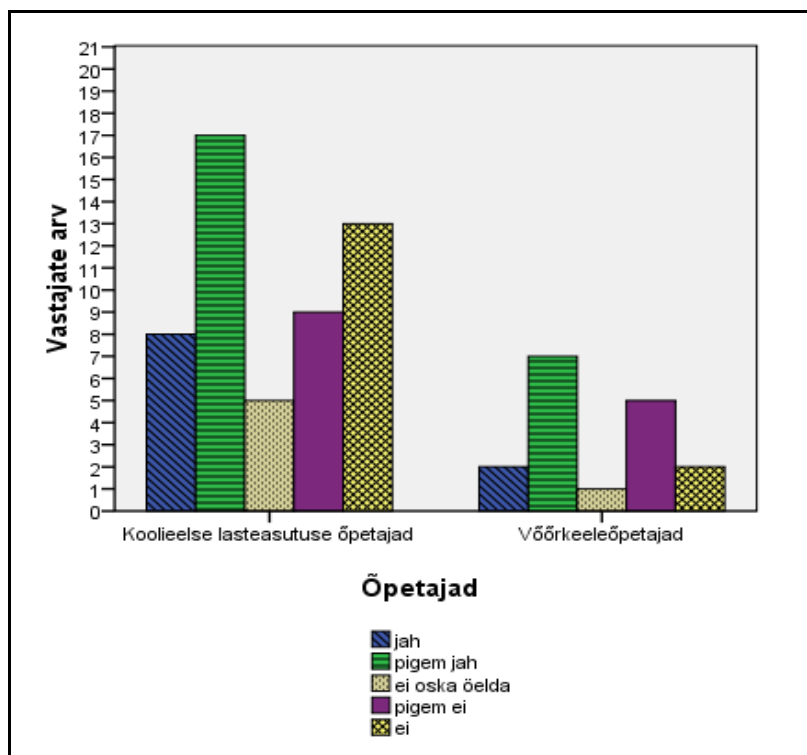
Teguri nimetus	Koolieelse lasteasutuse õpetajad ^a	Võõrkeeleõpetajad ^a	Kõikide õpetajate arvamus kokku
Riiklik õppekava	M=2,6; SD=1,1	M=2,8; SD=0,8	M=2,7; SD=1
Koolieelse lasteasutuse õppekava	M=2,3; SD=0,9	M=2,2; SD=0,9	M=2,2; SD=0,9
Kuuteema	M=1,9; SD=0,7	M=1,9; SD=0,7	M=1,9; SD=0,7
Nädalateema	M=1,7; SD=0,6	M=2,2; SD=0,7	M=1,8; SD=0,7
Laste soov	M=1,3; SD=0,7	M=1,5; SD=0,8	M=1,3; SD=0,7
Laste vajadus	M=1,3; SD=0,5	M=1,4; SD=0,5	M=1,3; SD=0,5
Lastevanemate soov	M=2,5; SD=0,9	M=2,3; SD=0,9	M=2,5; SD=0,9
Kolleeptide soovitus	M=2,7; SD=0,9	M=2,5; SD=1,1	M=2,6; SD=1
Õpetaja isiklik eelistus	M=1,4; SD=0,9	M=2,4; SD=0,7	M=1,5; SD=0,9

Märkus. ^a Õpetajate vastused olid kodeeritud järgmiselt: 1=väga oluline...5=e ole üldse oluline.

Lisaks tööle esitatud uurimisküsimustele ning püstitatud hüpoteesidele, peeti oluliseks vaadelda ka mõningaid teisi antud töö raames olulisi dramatiseeringute kasutamisega seonduvaid aspekte.

Õpetajate hinnangud dramatiseeringute teema käsitlemise mahule erialastel õpingutel ning täienduskoolitustel

Esmalt uuriti, kuidas hindasid koolieelse lasteasutuse õpetajad ning võõrkeeleõpetajad dramatiseeringute teema käsitlemise mahtu erialastel õpingutel. Tulemused on nähtaval alljärgneval joonisel (vt Joonis 2). Saadud keskmiste põhjal võib väita, et nii koolieelse lasteasutuse õpetajad ($n=52$; $M=3$; $SD=1,5$) kui ka võõrkeeleõpetajad ($n=17$; $M=2,9$; $SD=1,3$) hindasid dramatiseeringute teema käsitlemist erialastel õpingutel pigem piisavaks. Mann-Whitney U test näitas, et kahe grupi vahel antud küsimuses statistiliselt olulist erinevust ei olnud ($U=414,5$; $z=-0,4$; $p=0,7$). Spearmani astakorrelatsioon näitas väga nõrka negatiivset seost ($r=-0,05$).



Joonis 2. Koolieelse lasteasutuse õpetajate ning võõrkeeleõpetajate hinnangud dramatiseeringute teema käsitlemise piisavuse kohta erialastel õpingutel

Täienduskoolituste puhul paluti õpetajatel nimetada erinevaid viimati läbitud teemasid. Iga uurimuses osalenud õpetaja tõi välja vähemalt kolm koolituse teemat, mida ta lähiajal läbinud oli. Dramatiseeringuid käsitlevaid koolitusi oli nimetatud kolmel korral: luguteater,

dramatiseeringud lasteaias õppekasvatustöös ning dramatiseeringud lasteaias. Üks teema käsitles rollimänge.

Dramatiseeringute leidmiseks enimkasutatavad allikad

Siinkohal vaadeldakse kõikide õpetajate dramatiseeringute leidmiseks enim nimetatud allikaid, koolieelse lasteasutuse õpetajate ning võõrkeeleõpetajate tulemused on lisaks koondarvule ka eraldi välja toodud (vt Tabel 10). Kõige enam kasutasid õpetajad kokku teemakohaseid raamatuid (62 vastust 70st).

Tabel 10. Õpetajate vastused dramatiseeringute-alase materjali leidmiskohtadele

Kasutatav allikas	Koolieelse lasteasutuse õpetajad ^a	Võõrkeeleõpetajad ^a	Õpetajad kokku ^a
Raamatud	46	16	62
Internet	39	14	53
Kolleegide soovitusel	31	10	41
Koolitused	22	9	31
Konspektid	14	1	15

Märkused. ^a Kõik küsitatud õpetajad võisid märkida mitu vastusevarianti.

Dramatiseeringute planeerimise etapid ja eesmärgid

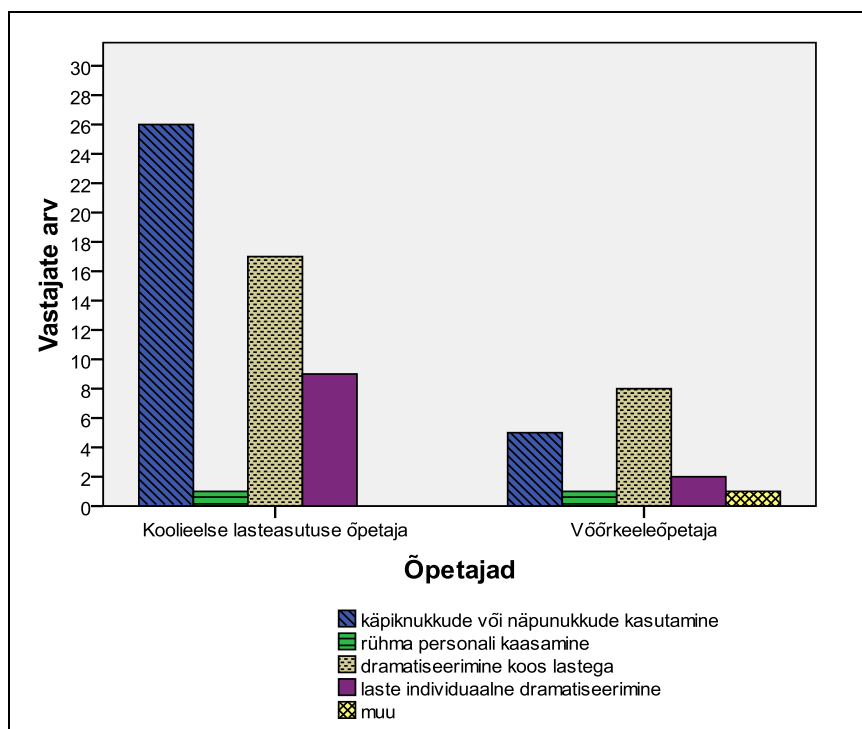
Järgmisena vaadeldi õpetajate poolt kirjeldatud dramatiseeringute planeerimise etappe. Siinkohal ei eristatud koolieelse lasteasutuse õpetajaid võõrkeeleõpetajatest. Järgnevalt esitatakse üldine kokkuvõte enamlevinud dramatiseeringute planeerimise viisidest. Õpetajad alustavad dramatiseeringute planeerimist sobiva loo valikust. Loo valimisel lähtuvad õpetajad nädala- või kuuteemast, laste vanusest, nende oskustest ning konkreetsel ajahetkel parendust vajavatest õpioskustest. Edasi toimub kirjanduspala tutvustamine ja esitamine lastele ning jutu kordamine mitmel nädalal. Pärast jutustuse kuulamist toimub jutu sisu arutelu koos lastega ning selle arutelu käigus räägitakse ka erinevatest tegelastest, nende iseloomudest, hääletoonidest ja hoiakutest. Seejärel toimub rollide jaotus lastele, vajadusel ka rollide vahetus. Pärast seda valitakse ja valmistatakse vajalikud abivahendid ning lavakujunduse elemendid. Seejärel jäetakse mõnenädalane paus, kus lapsed saavad koos õpetajaga ning iseseisvalt harjutada. Viimaks toimub dramatiseeringu esitamine.

Antud uurimuses õpetajate esitatud eesmärkidest tehti sisupõhine kokkuvõte. Igal õpetajal paluti nimetada vähemalt kolm dramatiseerimise eesmärki. Selgus, et dramatiseeringute kasutamisel õppe- ja kasvatustöös keskendutakse eelkõige lapse keelelisele arengule, kus põhieesmärgiks on lapse sõnavara rikastamine (sealhulgas ka võõrkeeles) (21 õpetajat). Õpetajad tõid korduvalt välja, et oluline on teksti lihtsus, eakohasus ning õpetlikkus (17 õpetajat). Oluliseks peeti ka eneseväljendusoskuse ning ilmekuse kujundamist lapse kõnes

(17 õpetajat). Võrdselt olulised olid ka esinemisjulguse ning enesekindluse kujundamine ja positiivse kogemuse tagamine (18 õpetajat), toetades lapse emotsionaalset arengut. Lisaks sellele pidasid õpetajad oluliseks ka koostööoskuse ning sotsiaalsete oskuste kujundamist (15 õpetajat), kus laps oskab oma soove väljendada ning olla empaatiavõimeline teiste suhtes. Veidi vähem nimetati lastes huvi tekitamist ning loovuse arendamist (kümme õpetajat). Veelgi vähem nimetati laste füüsilise ning kognitiivse arengu (tähelepanu, mälu, mõtlemine) toetamist (seitse õpetajat).

Dramatiseeringute kasutamise viisid

Järgnevalt kontrolliti, missugust dramatiseerimise viisi kasutavad õpetajad kõige enam. Allolev joonis (vt Joonis 3) kajastab koolieelse lasteasutuse õpetajate ning võõrkeeleõpetajate arvamusi erinevate dramatiseerimisviiside kasutamise kohta. Koolieelse lasteasutuse õpetajad kasutavad dramatiseerimisviisidest kõige enam dramatiseerimist käpik- või näpunukkudega (26 vastust 53-st), antud vastuse juurde oli kaheksal õpetajal märgitud, et käpiknukke kasutatakse koos lastega. Võõrkeeleõpetajad kasutavad kõige enam dramatiseerimist koos lastega (8 vastust 17-st). Muudest dramatiseerimise viisidest nimetati dramatiseerimist isevalmistatud abivahenditega; õpetaja ja lapse vahelist dialoogi dramatiseerimisel käpiknukkudega ning dramatiseerimine koos lastega, kus lapsed saavad palju individuaalselt tegutseda.



Joonis 3. Õpetajate dramatiseerimisviiside kasutamine

Dramatiseeringute kasutamise sagedus emakeele- ning võõrkeeleeõppes

Koolieelse lasteasutuse õpetajatest vastas küsimusele „Kui sageli Te kasutate dramatiseeringuid keeleõppe eesmärgil?“ 48 õpetajat (kodeeritud vastavalt 1=iga päev...5=harvem kui mõned korrad kuus). Ligi pooled vastanud koolieelse lasteasutuse õpetajatest ($M=3$; $SD=1$) kasutavad dramatiseeringuid emakeeleõppes mõned korrad kuus. Võõrkeeleeõpetajatest vastas antud küsimusele 17 õpetajat ($M=3,3$; $SD=0,9$). Võõrkeeleeõpetajate vastused jagunesid enam-vähem võrdselt kolme sagedusnäitaja vahel: vähemalt kord nädalas (neli õpetajat), kaks kuni kolm korda nädalas (viis õpetajat) ning mõned korrad kuus (seitse õpetajat).

Arutelu

Antud uurimuse eesmärgiks oli uurida, kuivõrd kasutavad koolieelse lasteasutuse õpetajad ning võõrkeeleeõpetajad (eesti keele kui teise keele, inglise keele ning saksa keele õpetajad) dramatiseeringuid õppe-ja kasvatustöös koolieelses lasteasutuses. Uurimuse tulemustest võib järeldada, et dramatiseeringud on mõõdukalt kasutatav õppemeetod nii väiksema tööstaažiga kui suurema tööstaažiga õpetajate seas, koolieelse lasteasutuse ning võõrkeeleeõpetajate seas. Järgnevalt arutletakse saadud tulemuste üle ning töö autor esitab ka oma järeldused. Arutelu sisaldab konkreetsete uurimusküsimuste tulemuste interpreteerimist ning neid toetavate lisaküsimuste vastuste üle arutlemist.

Koolieelse lasteasutuse õpetajate tööstaaži ja haridustaseme seotus dramatiseeringute kasutamise sagedusega ja kasutamisega erinevates ainevaldkondades

Varasemad koolieelse lasteasutuse dramatiseeringu-alased uurimused (Dalbud & Akyol, 2007; Gonen & Veziroglu, 2010; Oreck, 2004) on näidanud, et dramatiseeringute kasutamise sagedus ja efektiivsus ei sõltu õpetaja tööstaažist, samas toodi välja, et nooremõpetajad võivad oma ebakindluse tõttu dramatiseeringuid harvemini kasutada kui staažikamad õpetajad. Lisaks leiti ülaltoodud uurimustes, et õpetaja haridustase on seotud dramatiseeringute kasutamise sageduse ning efektiivsusega. Antud tööga sooviti uurida, kas õpetaja suurem tööstaaž on seotud dramatiseeringute kasutamise sagedusega õppe- ja kasvatustöös koolieelses lasteasutuses. Tulemused näitasid, et dramatiseeringute kasutamise sagedus ei sõltu õpetaja tööstaažist. Seega ei saa antud töö raames uuritud õpetajate kohta väita, et staažikamad õpetajad kasutavad dramatiseeringuid sagedamini kui vähem staažikad õpetajad. Põhjuseks võib olla vähem staažikate õpetajate dramatiseeringute teema põhjalikum käsitlemine õpingutel, mis omakorda annab algajale õpetajale kindlust seda meetodit õppetöös kasutada. Staažikamatel õpetajatel on kogemustepagas, mida noorematel õpetajatel

ei ole. Seega, ühest küljest võib vähem staažikas õpetaja olla varustatud vajalike teadmistega dramatiseeringute kasutamisest, kuid staažikamate õpetajate kogemus võib nende teadmistega olla võrdväärne.

Vastupidiselt eelnevatele uurimustele näitas antud uurimus, et kõrgharidusega õpetajate ning keskeriharidusega õpetajate dramatiseeringute kasutamise sageduse vahel ei ole statistiliselt olulist erinevust. Võib oletada, et Eesti tasandil ei pruugi olla olulist erinevust kõrgharidusega õpetajate ning keskeriharidusega õpetajate vahel dramatiseeringute kasutamise sageduses, samas antud uurimuse piiratud valimi tõttu ei saa seda tulemust üldkogumile üldistada. Üks põhjusi, miks dramatiseeringute kasutamise sageduse ja õpetaja haridustaseme vahel olulist erinevust ei leitud, võib olla asjaolu, et kõrgharidusega õpetajad on valdavalt vähem staažikad õpetajad ning keskeriharidusega õpetajad on enamasti staažikamad õpetajad. Siingi räägib vähem staažikate õpetajate kasuks teadmistepagas kõrgkoolist ning staažikamate õpetajate kasuks kogemustepagas, mis võib tekitada tasakaalu kahe grupi vahel.

Dramatiseeringute kasutamist erinevates ainevaldkondades hinnati sisupõhiselt ainult koolieelse lasteasutuse õpetajate puhul. Tulemused näitasid, et sõltumata koolieelse lasteasutuse õpetaja staažist olid enimkasutatavad ainevaldkond keel ja kõne ning ainevaldkondade lõimimine. Sama uurimisküsimuse raames hinnati ka õpetaja haridustaseme seotust dramatiseeringute kasutamisega erinevates ainevaldkondades. Haridustaseme puhul saadi eelnevaga sarnased tulemused, nimelt kasutavad nii kõrgharidusega kui ka keskeriharidusega koolieelse lasteasutuse õpetajad dramatiseeringuid kõige enam ainevaldkonnas keel ja kõne ning ainevaldkondade lõimimisel. Nii erinevate staažigruppide kui ka haridustasemega õpetajad nimetasid vähem ainevaldkonda mina ja keskkond ning teisi ainevaldkondi ei nimetatud.

Ainevaldkondade lõimimine dramatiseeringute kasutamisel tähendab seda, et tegevust viiakse läbi erinevatele ainevaldkondadele tuginedes. See tähendab, et kuigi antud töö raames teisi ainevaldkondi enimkasutatavaks ei nimetatud, kasutatakse neid omavahel seostatuna, nii et laps omandab käsitletava teema raames vajalikud teadmised ja oskused nii keelest ja kõnест, matemaatikast, keskkonnast, kunstist, liikumisest kui ka muusikast.

Dramatiseeringute kasutamine ainevaldkonna keel ja kõne osana võib olla enimkasutatav mitmel põhjusel. Esiteks käsitletakse dramatiseeringuid ka riiklikus õppekavas ainevaldkonna keel ja kõne osana, mis võib suunata õpetajate valikut. Teiseks on dramatiseeringutele seatavatest eesmärkidest olulisemad just sõnavara rikastamine ning verbaalse kõne arendamine, mis kuulub ainevaldkonna keel ja kõne alla.

Seega, esimene hüpotees ei leidnud kinnitust – dramatiseeringute kasutamise sagedus ning kasutamine erinevates ainevaldkondades ei sõltu õpetaja tööstaažist ega haridustasemest.

Koolieelse lasteasutuse õpetajate ja võõrkeeleõpetajate dramatiseeringute kasutamise sagedus õppetöös

Brouillette (2010) ning Sun (2003) on rõhutanud, et dramatiseeringute kasutamine mõjutab lapse keelelist arengut, eriti mõjus on see meetod võõrkeelt õppivate laste puhul, kuid võõrkeeleõpetajad ei kasuta dramatiseeringuid kui õppemeetodit piisavalt. Antud töö raames uuriti, kas ja kuidas sarnanevad koolieelse lasteasutuse õpetajate ja võõrkeeleõpetajate dramatiseeringute kasutamise sagedus õppetöös. Oletati, et koolieelse lasteasutuse õpetajad kasutavad dramatiseeringuid oma töös sagedamini kui võõrkeeleõpetajad. Statistilise analüüsi tulemustest selgus, et koolieelse lasteasutuse õpetajate ning võõrkeeleõpetajate dramatiseeringute kasutamise sageduses esineb oluline erinevus, nimelt kasutavad koolieelse lasteasutuse õpetajad dramatiseeringuid õppetöös sagedamini kui võõrkeeleõpetajad. Samas võib antud erinevus olla tingitud ka võrreldavate gruppide liiga erinevast suurusest. Erinevus dramatiseeringute kasutamise sagedusest võib tuleneda ka sellest, et koolieelse lasteasutuse õpetajad on lastega igapäevaselt koos ning saavad dramatiseerimise lihtsamaid variante (nt dramatiseerimine käpiknukkudega) kasutada vastavalt vajadusele. Võõrkeeleõpetajad on tavaliselt lastega koos 2-3 korda nädalas teatud aja jooksul (nt 30 minutit), mis piirab oluliselt õpetamiseks kuluvat aega ning õppemeetodi valikut. Niisiis, leidis teine hüpotees kinnitust, seega koolieelse lasteasutuse õpetajad kasutavad dramatiseeringuid sagedamini kui võõrkeeleõpetajad.

Koolieelse lasteasutuse õpetajate tööstaaži seotus nende rahuloluga dramatiseeringute-alase materjali hulga

Dalbud ja Akyol (2007) ning Toivanen, Komulainen ja Ruismäki (2011) on oma töödes märkinud, et algaja õpetaja vähene töökogemus koolieelses lasteasutuses võib mõjutada tema rahulolu dramatiseeringute-alase materjali hulga. Nimetatud autorite arvates omab algaja õpetaja vähe aimu sellest, kust vastavat materjali otsida ning erinevalt staažikatest õpetajatest puudub tal aastate jooksul kogunenud materjal, sellest võib tuleneda tema rahulolematus materjali hulga. Käesolevas uurimuses oletati, et mida kõrgem on õpetaja tööstaaž, seda enam on ta rahul materjali hulga. Uurimuse tulemused näitasid, et õpetaja tööstaaž on seotud tema rahuloluga dramatiseeringute-alase materjali hulga. Seega ka kolmas hüpotees leidis kinnituse – üle 15-aastase tööstaažiga õpetajad olid rohkem rahul dramatiseeringute-alase materjali hulga kui alla 15-aastase tööstaažiga õpetajad. See erinevus võib tuleneda

asjaolust, et staažikamatel õpetajatel on olnud dramatiseeringu teemaga rohkem kokkupuudet kui algajatel õpetajatel. Staažikamad õpetajad on oma tööaastate jooksul paratamatult pidanud otsima rohkem materjale dramatiseeringute kohta kui koolieelse lasteasutuse õpetajana alles alustavad pedagoogid. Antud töö autor väidab isiklikule kogemusele tuginedes, et kõrgkooliõpingutel ei tutvustatud piisavalt palju materjale dramatiseeringute teema kohta, seega võib äsja kõrgkooliõpingud lõpetanud õpetajatel olla vähe aimu sellest, missuguseid vastavateemalisi materjale on saadaval ning sellest võib tuleneda rahulolematus dramatiseeringute-alase materjali hulga.

Õpetaja haridustaseme seotus laste vanusega dramatiseeringute kasutamise alustamisel

Toivanen, Komulainen ja Ruismäki (2011) märkisid oma töös, et koolieelse lasteasutuse õpetaja kõrgem haridustase annab talle rohkem kindlust kasutada dramatiseeringuid lasteasutuse õppetöös juba laste väikesest east alates. Sellest tulenevalt tehti antud uurimuses oletus, et kõrgharidust omavad õpetajad hakkavad koolieelse lasteasutuse õppetegevustes dramatiseeringuid kasutama juba alates laste kolmandast eluaastast ning kõrgharidusest madalamat haridustaset omavad õpetajad hakkavad õppetegevustes dramatiseeringuid kasutama pigem vanemate lastega (alates neljandast eluaastast). Uurimus näitas, et kõrgharidust ning keskeriharidust omavate koolieelse lasteasutuse õpetajate vahel ei ole olulist erinevust dramatiseeringute kasutamise alustamisel. Siinkohal võib tulemusi mõjutada asjaolu, et vähem staažikad õpetajad on tõenäolisemalt kõrgharidusega ning staažikamad õpetajad keskeriharidusega, kuna staažikamate õpetajate õpingute ajal ei olnud koolieelse lasteasutuse õpetaja ametis kõrgharidus nõutav.

Sama uurimisküsimuse raames vaadeldi ka võõrkeeleeõpetajate haridustaseme seotust laste vanusega dramatiseeringute alustamisel. Ka võõrkeeleeõpetajate haridustaseme ning dramatiseeringute alustamise vahel ei olnud statistiliselt olulist erinevust, küll aga leiti nimetatud näitajate vahel nõrk negatiivne seos. Siit järeldati, et mida madalam on võõrkeeleeõpetaja haridustase, seda väiksema vanusega lastega ta alustab dramatiseeringute kasutamist õppetegevustes. Saadud tulemustel võib olla mitu põhjendust. Esiteks võib võõrkeeleeõpetajate haridustase olla seotud tööstaažiga, nii nagu oletati ka koolieelse lasteasutuse õpetajate puhul. Teiseks võib viidata madalama haridustaseme omamine õpetajate vabamale suhtumisele õppemeetodi valikul eri vanuses laste õpetamisel ehk madalama haridustasemega õpetajate õpetamisstiili ja õppemeetodite valikut ei ole mõjutanud kõrgkooliõpingute õppekava. Vaatamata nimetatud negatiivsele seosele ei leidnud neljas püstitatud hüpotees antud valimi puhul kinnitust.

Koolieelse lasteasutuse rühma tüübi seotus dramatiseeringute kasutamise sagedusega

Erbay ja Dogru (2010) ning Peter (2009) leidsid oma dramatiseeringut käsitlevates uurimustes, et dramatiseeringute kasutamine annab erivajadustega laste puhul paremaid arengulisi tulemusi kui tavaarenguga laste puhul. Siit lähtuvalt püstitati järgmine uurimisküsimus, kus oletati, et tavarühmas või liitrühmas töötavad õpetajad kasutavad dramatiseeringuid harvemini kui segarühmas või erirühmas töötavad õpetajad. Antud hüpotees laienes ainult koolieelse lasteasutuse õpetajatele. Tulemustest selgus, et dramatiseeringute kasutamise sagedus ei ole seotud lasteasutuse rühmatüübiga. Samas leiti, et nimetatud näitajate vahel on väga nõrk negatiivne seos. Seega saab järeldada, et tegelikult kasutavad tava- või liitrühma õpetajad dramatiseeringuid sagedamini kui sega- või erirühma õpetajad. Selline tulemus võib olla tingitud tasakaalustamata valimist, kuna suurem osa vastanutest olid tavarühma või liitrühma õpetajad ning vähemuses olid segarühma ja erirühma õpetajad, mistõttu saadud tulemusse tuleb suhtuda reservatsiooniga. Kuna statistiliselt olulist erinevust ei leitud, siis viies püstitatud hüpotees ei leidnud kinnitust.

Õpetaja tööstaaži seotus tema arvamusega dramatiseeringute osa riiklikusse õppekavasse lisamise kohta

Kuuenda uurimisküsimuse raames taheti teada saada, kas dramatiseeringute kasutamine peaks koolieelse lasteasutuse õpetajate arvates olema riikliku õppekava üks kohustuslik osa ning kas see aramus on seotud õpetaja tööstaažiga. Dalbud ja Akyol (2007) ning Oreck (2004) väidavad oma uurimustes, et mida staažikam on õpetaja, seda vähem vajalikuks ta peab dramatiseeringute osa lisamist riiklikusse õppekavasse. Sellest väitest lähtudes viidi läbi statistiline analüüs. Tulemused näitasid, et alla 15-aastase tööstaažiga ning üle 15-aastase tööstaažiga õpetajate arvamuste vahel dramatiseeringute lisamise kohta õppekavasse ei esinenud olulist erinevust, seega ka kuues hüpotees ei leidnud kinnitust. Et teada saada, kuidas õpetajate vastused jagunesid, viidi läbi kirjeldava statistika analüüs. Selle testi tulemus näitas, et suurem osa õpetajatest (52 õpetajat 70-st) pidasid dramatiseeringute osa lisamist riiklikusse õppekavasse kas absoluutselt vajalikuks või pigem vajalikuks, sõltumatult staažist. Vaid vähesed (üheksa õpetajat 70-st) arvasid, et dramatiseeringute osa lisamine riiklikusse õppekavasse ei ole vajalik, lisades juurde, et kõik, mis tehakse kohustuslikuks muutub õpetajatele vastumeelseks ning kes on dramatiseeringute aktiivne kasutaja, teeb seda ka edaspidi. Mõned õpetajad ei osanud antud teema osas oma arvamust avaldada.

Kuigi õpetajate tööstaaž ei olnud seotud nende arvamusega dramatiseeringute osa lisamise kohta riiklikusse õppekavasse, pidas enamus õpetajatest seda vajalikuks. Riiklikku õppekava muudetakse ja täiendatakse pidevalt ning see on koolieelse lasteasutuse õpetaja töö

aluseks, millele tuginevad nii vähem staažikad kui ka staažikamad õpetajad. Töö kirjutamise hetkel kehtivas õppekavas (Koolieelse lasteasutuse..., 2008) käsitletakse dramatiseeringu teemat väga vähe ning sellest tulenevalt võib tekkida õpetajatel vajadus nimetatud teema põhjalikumaks käsitlemiseks õppekavas.

Erinevate tegurite olulisus dramatiseeringute planeerimisel ja esitamisel

Viimaks kontrolliti, missuguse osakaaluga on küsimustikus etteantud tegurid (vt Lisa 1, küsimus nr 19) dramatiseeringute planeerimisel ja läbiviimisel. Arvestades Eestis levinud lapsest lähtuvat õpetamisviisi koolieelsetes lasteasutustes oletati, et kõige olulisemateks teguriteks dramatiseeringute planeerimisel ja läbiviimisel peetakse laste soovi ning laste tegelikke vajadusi. Tulemustest selgus, et laste soov ja tegelikud vajadused olid tõepoolest märgitud kõige enam väga oluliseks, kuid lisaks neile peeti väga oluliseks ka õpetaja isiklikku eelistust. Muid nimetatud tegureid peeti vähem oluliseks, kuid ükski loetletud teguritest ei olnud enamuse õpetajate arvates pigem ebaoluline või absoluutselt ebaoluline. Seega, seitsmes püstitatud hüpotees leidis osaliselt kinnituse. Järelikult on Eesti koolieelse lasteasutuse õpetajate arvates laps ja tema arvamus väga olulisel kohal, kuid sama oluliseks peetakse ka õpetaja enda arvamust ja eelistust dramatiseeringute planeerimisel ja läbiviimisel. Õpetajad võivad pidada oma isiklikku eelistust oluliseks mitmel põhjusel. Esiteks ei pruugi igas lasteasutuses olla dramatiseeringu teema õppekavas. Samuti on seda teemat käsitletud liiga vähe ka riiklikus õppekavas. Samas võib õpetaja isikliku eelistuste tähtsustamine tähendada seda, et õpetaja saab ise valida, mida ja kuidas ta teeb, sõltumata õppekava ettekirjutustest. Teiseks näeb õpetaja kõige paremini, mis rühmas toimub ja mida lapsed ühel või teisel ajahetkel vajavad ning sellest tulenevalt valib välja loo, mis on õpetlik, kuid samal ajal nauditav nii õpetajale endale kui ka lastele.

Õpetajate hinnangud dramatiseeringute teema käsitlemise mahule erialastel õpingutel ning täienduskoolitustel

Varasemad uurimused (Dalbud & Akyol, 2007; Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011) on näidanud, et dramatiseeringute teema põhjalik käsitlemine õpetaja erialastel õpingutel mõjutab tema edaspidist dramatiseeringute kasutamise efektiivsust ning tema enesekindlust selle meetodi rakendamisel õppetöös. Sellest tulenevalt hinnati ka antud töö raames dramatiseeringute teema käsitlemise põhjalikkust õpetajate erialastel õpingutel, vaadeldes eraldi koolieelse lasteasutuse õpetajaid ning võõrkeeleõpetajaid. Mõlema grupi õpetajad hindasid dramatiseeringute teema käsitlemist erialastel õpingutel pigem piisavaks. Siiski ei saa saadud tulemusega päris rahul olla, kuna paljud õpetajad, eriti koolieelse

lasteasutuse õpetajate seast, pidasid dramatiseeringute teema käsitlemist erialastel õpingutel kindlasti ebapiisavaks. Statistiline analüüs ei näidanud olulist erinevust kahe grupi vastustes, küll aga leiti nõrk negatiivne seos, mis võib viidata sellele, et võõrkeeleõpetajad on rohkem rahul dramatiseeringute teema käsitlemisega erialaõpingutel kui koolieelse lasteasutuse õpetajad. Sellise tulemuse põhjuseks võib olla liiga väike valim ning kahe grupi suuruste erinevus (ülekaalus koolieelse lasteasutuse õpetajad). Siit lähtuvalt soovitatakse tulevastel uurimustes vaadelda põhjalikumalt dramatiseeringute teema käsitlemist erialastel õpingutel.

Erialaste õpingute kõrvalt vaadeldi ka õpetajate täienduskoolituste temaatikat. Õpetajatel paluti nimetada viimati läbitud koolitusteemasid. Sisupõhine analüüs näitas, et dramatiseeringute teemat nimetati kolmel korral ning lisaks nimetati rollimängu, mis on dramatiseerimisega kaudselt seotud. Kui erialastel õpingutel käsitleti dramatiseeringu teemat pigem piisavalt, siis täienduskoolitustel käsitleti õpetajate koolituskogemuste põhjal dramatiseeringu teemat harvadel kordadel. Selle tulemuse puhul ei saa siiski järeldusi teha, kuna küsimustikus paluti nimetada kõiki viimasel ajal läbitud koolitusteemasid, seadmata suurt rõhku dramatiseeringute teemale ning sellest tulenevalt võisid õpetajad jätta uuritava teema nimetamata, isegi kui vastav täienduskoolitus oli mingil ajahetkel läbitud. Siit lähtuvalt soovitatakse edaspidistes uurimustes täpsemalt uurida õpetajate dramatiseeringute-alaste täienduskoolituste vajadusi.

Dramatiseeringute leidmiseks enimkasutatavad allikad

Selgus, et enimkasutatav materjal dramatiseeringute leidmiseks nii koolieelse lasteasutuse õpetajate kui ka võõrkeeleõpetajate seas on vastavasisulised raamatud. Sageduselt veidi vähem kasutatavad on Internet ning kolleegide soovitusel ja nõuanded. Jutustused on dramatiseeringute aluseks (Kelin, 2007; Lenox, 2000) ning jutustuste kõige laiem valik on saadaval just raamatutena. See võib olla üks põhjustest, miks õpetajad peavad raamatuid oma esmaseks materjaliks dramatiseeringute leidmisel ja planeerimisel. Koolieelsetes lasteasutustes on hakatud üha enam kasutama infotehnoloogiat, sealhulgas Interneti piirituid võimalusi õppetöös vajalike materjalide leidmiseks ja valmistamiseks. Tõenäoliselt kasutavad vähem staažikad (ja eeldatavasti nooremad) õpetajad Interneti võimalusi rohkem kui staažikamad õpetajad, kuid seda oletust saab kinnitada vaid vastavasisuline uurimus. Kolleegide soovitudele toetuvad eeldatavasti eelkõige just nooremõpetajad, kellel ei ole veel kujunenud oma materjalikogu ning seetõttu vajavad nad abi ja toetust oma staažikamatelt töökaaslastelt. Antud küsimus vajab samuti põhjalikumalt käsitlemist mõnes tulevasel uurimuses.

Dramatiseeringute planeerimise etapid ja eesmärgid

Järgnevalt vaadeldi, missugused on antud töö raames uuritud koolieelse lasteasutuse õpetajate dramatiseeringute planeerimise etapid. Antud töö kirjanduslikus osas toodi välja mitmete autorite (Bredikyte, 2000; Catterall, 2007; Cetingöz & Günhan, 2010; Dalbud & Akyol, 2007; Gonen & Veziroglu, 2010; Mages, 2008; Oreck, 2004; Pickett, 2005; Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011) kokkuvõttev loetelu dramatiseeringute planeerimise etappidest. Võrreldes eelnevalt nimetatud autorite dramatiseeringute planeerimise etappe küsitletud õpetajate poolt nimetatud etappidega selgus, et nii koolieelse lasteasutuse õpetajad kui ka võõrkeeleõpetajad jätsid nimetamata dramatiseerimistegevuse planeerimisel kolm olulist etappi: tegevuse eesmärgistamine, lastes huvi tekitamine ning dramatiseeringu-järgse arutelu ettevalmistamine. Üks põhjusi, miks eesmärgistamist välja ei toodud, võis olla asjaolu, et õpetajatel paluti eraldi küsimusena nimetada tegevusele seatud eesmäärke. Vaatamata sellele, et õpetajad jätsid nimetamata dramatiseeringute eesmärgistamise, on neil siiski dramatiseeringutele püstitatud olulised eesmärgid. Mitmed autorid on dramatiseeringute kasutamisel rõhutanud erinevate oskuste arendamise olulisust: kognitiivsete oskuste arendamine (Baker, 1996), Gonen & Veziroglu, 2010; Gupta, 2009); eneseväljendusoskuse arendamine ning esinemisjulguse kujundamine (Erbay & Dogru, 2010; Rieg & Paquette, 2009) ja koostööoskuse ning grupis tegutsemisoskuse arendamine (Catterall, 2007; Gupta, 2009). Tulemused näitasid, et uuritud õpetajad seavad samuti selliseid eesmäärke, mis toetavad lapsel eelnevalt nimetatud teadmiste ja oskuste kujundamist. Küsitletud õpetajate dramatiseeringutele seatud eesmärgid keskenduvad eelkõige lapse keelelisele arengule, kus peetakse oluliseks lapse sõnavara rikastamist. Lisaks sellele peeti oluliseks eneseväljendusoskuse ning ilmekuse kujundamist lapse kõnes. Olulised olid ka esinemisjulguse ning enesekindluse kujundamine ja positiivse elamuse tagamine, lapse emotsionaalset arengut toetades. Tähtsad olid ka sotsiaalsete oskuste, sealhulgas koostööoskuse kujundamine. Enamuse õpetajate arvamusel baseerusid kindlal seisukohal, et laps on tegevuse aktiivseim osaleja. Seega, antud uurimuse raames küsitletud õpetajate dramatiseeringutele seatud eesmäärke võib pidada vajalikeks ning põhjendatuks, kuna need on püstitatud lapsest lähtuvalt, samal ajal keskendudes olulistele arenguaspektidele nagu kognitiivne, emotsionaalne ja sotsiaalne areng.

Dramatiseeringute kasutamise viisid

Bredikyte (2000) väidab oma uurimusele tuginedes, et dramatiseerimisviisidest kõige efektiivsemaks võib pidada laste individuaalset dramatiseerimist, kuid seejuures on oluline õpetaja kohaolek ja vajadusel laste juhendamine. Antud uurimuses osalenud koolieelse

lasteasutuse õpetajad kasutavad dramatiseerimise viisidest kõige enam dramatiseerimist käpiknukkudega või näpunukkudega, võõrkeeleõpetajad kasutavad dramatiseerimist koos lastega. Seega, õpetajate dramatiseerimisviisid võivad mitmete tegurite, sealhulgas eriala poolest erineda. See, et koolieelse lasteasutuse õpetajad kasutavad kõige enam käpik- või näpunukke võib tuleneda asjaolust, et nemad teevad lihtsamat dramatiseeringut igapäevaselt, kuid võõrkeeleõpetajad eeldatavasti mitte. Koolieelse lasteasutuse õpetajad nimetasid samuti oluliste dramatiseerimisviisidena dramatiseerimist koos lastega ning laste individuaalset dramatiseerimist, kuid mitte esmajärjekorras. Siit võib järeldada, et nii koolieelse lasteasutuse õpetajad kui ka võõrkeeleõpetajad kasutavad dramatiseerimise viisidest kõige enam neid, mis kaasavad last vaimselt ja füüsiliselt, toetades sellega lapse igakülgset arengut ning see tulemus kinnitab taaskord fakti, et uuritud õpetajate hulgas on levinud lapsest lähtuv õpetus.

Dramatiseeringute kasutamise sagedus emakeele- ning võõrkeeleõppes

Brouillette (2000) ja Sun (2003) väidavad, et dramatiseeringute kasutamine on mõjus õppemeetod keele ja kõne arendamiseks, kuid eriti efektiivne on see võõrkeeleõppes. Tulemustest selgus, et suurem osa nii koolieelse lasteasutuse õpetajatest kui ka võõrkeeleõpetajatest kasutavad dramatiseeringuid mõned korrad kuus. Arvestades dramatiseeringute planeerimise mahtu ning selle positiivset mõju lapse arengule, võib öelda, et dramatiseeringute kasutamine paaril korral kuus on väga hea tulemus. Lisaks sellele kasutavad koolieelse lasteasutuse õpetajad igapäevaselt lihtsustatud dramatiseerimist käpiknukkudega, mis toetab olulisel määral põhitegevust.

Kokkuvõtteks

Dramatiseeringute kasutamine koolieelses lasteasutuses on väga oluline ja mõõdukalt kasutatav õppemeetod lastel erinevate teadmiste ja oskuste kujundamiseks. Antud uurimus näitas, et koolieelse lasteasutuse õpetajate ning koolieelses lasteasutuses töötavate võõrkeeleõpetajate dramatiseeringute kasutamine sarnaneb paljuski mujal maailmas dramatiseeringute kasutamisega. Selle uurimuse toel leidis kinnitust fakt, et uuritud õpetajate hulgas väärtustatakse dramatiseeringute kasutamisel lapsest lähtuvat õpetamist.

Antud uurimuse üks suurimaid puudusi oli väike valim, mis moodustati kahes osas laialisaadetud küsimustike põhjal. Teine puudus valimi osas oli võõrkeeleõpetajate vähesus, mis takistas mitmel korral õpetajate gruppide omavahelist võrdlust. Paraku ei ole Eesti koolieelsetes lasteasutustes võõrkeeleõpe kuigi laialt levinud. Valdav enamus võõrkeeleõpetajatest olid eesti keele kui teise keele õpetajad. Lisaks sellele oli vähe esindajaid erinevatest maakondadest üle Eesti ning mõned maakonnad jäid uurimusest välja.

Tulevikus soovitatakse uurida, kas ja kuidas on õpetajate arvates dramatiseeringute osa lisamine õppekavasse seotud õpetaja töö efektiivsusega. Teiseks soovitatakse põhjalikumalt uurida, kas ja kuidas käsitletakse dramatiseeringute teemat erialastel õpingutel. Viimaks soovitatakse uurida õpetajate dramatiseeringute-alaste täienduskoolituste vajadusi.

Dramatiseeringud on oluline õppemeetod koolieelses lasteasutuses, mis eeldab õpetajate põhjalikku ettevalmistust ning seeläbi võimaldab lastel arendada erinevaid oskusi nagu keeleline võimekus, püsivus, füüsiline aktiivsus ning vaimne taiplikkus. Antud uurimus andis ülevaate dramatiseeringute kasutamisest koolieelses eas emakeele ning võõrkeele õpetamisel. Tulemused näitasid, et uuritud koolieelsetes lasteasutustes töötavad õpetajad, sõltumata staažist ja erialast, on positiivselt meelestatud dramatiseeringute kasutamise suhtes ning kasutavad seda meetodit vastavalt vajadusele ja võimalustele.

Kasutatud kirjandus

- Adomat, D. S. (2009). Actively engaging with stories through drama: portraits of two young readers. *The Reading Teacher* 62 (8), 628-636.
- Agu, K. (2004). *Sotsiaalsete oskuste õpetamine läbi draamaõpetuse*. Publitseerimata diplomitöö. Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Baker, B. R. (1996). *Drama and Young Children*. USA: Department of Education.
- Bredikyte, M. (2000). *Dialogical drama with puppets and children's creation of sense*. Retrieved March 20, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED447906.pdf>.
- Brinda, W. (2008). Engaging alliterate students: A literacy/theatre project helps students comprehend, visualize, and enjoy literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51 (6), 488-497.
- Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review* 111, 16-24.
- Catterall, J. S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education* 12 (2), 163-178.
- Cetingöz, D., & Günhan, B. C. (2010). Sample drama plans for preschool education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 1338-1344.
- Dalbud, A. K. Z., & Akyol, A. K. (2007). Research into teachers' drama activity planning with respect to the department they graduated from and their length of teaching experience. *Pakistan Journal of Social Sciences* 4 (2), 293-298.
- Dunn, J. (2008). Playing around with improvisation: an analysis of the text creation processes used within preadolescent dramatic play. *The Journal of Applied Theatre and Performance* 13 (1), 55-70.
- Emfinger, K. (2009). Numerical conceptions reflected during multiage child-initiated pretend play. *Journal of Instructional Psychology* 36 (4), 326-334.
- Erbay, F., & Dogru, S. S. Y. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 4475-4479.

- Farris, P. J., & Parke, J. (1993). To be or not to be: what students think about drama. *The Clearing House* 66 (4), 231-234.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research* 96 (3), 131-138.
- Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal* 27 (3), 173-178.
- Gonen, M., & Veziroglu, M. (2010). An analysis of the knowledge level of prospective teachers who have taken drama classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 5566-5572.
- Gupta, A. (2009). Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children's development and balance creativity with structure in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care* 179 (8), 1041-1054.
- Jaggo, J. (2007). *Kõne areng ja seda soodustavad tegevused 4-5 aastastel lastel. Lavastusmängu osa kõnearenduses*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kelin, D. A. (2007). The perspective from within: drama and children's literature. *Early Childhood Education Journal* 35 (3), 277-284.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2008). Külastatud 27. märtsil, 2011, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351109>.
- Krusten, R., Kumberg, K., Müürsepp, M., Niitra, M., Ojala, H., Palm, J., Reidolv, M., & Tarrend, A. (2006). *Lastekirjanduse sõnastik*. Tallinn: Eesti Lastekirjanduse Teabekeskus.
- Lenox, M. F. (2000). Storytelling for young children in a multicultural world. *Early Childhood Education Journal* 28 (2), 97-103.
- Loorits, M. (2008). Draamatöö õpetajakoolituses. P. Talur (Koost). *Tänapäeva Eesti noorsootöö üliõpilaste ja õppejõudude pilgu läbi*. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Seminar.
- Mages, W. K. (2006). Drama and imagination: a cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 11 (3), 329-340.

- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research* 78 (1), 124-152.
- Maley, A., & Duff, A. (1995). *Drama Techniques in Language Learning* (13th ed). Great Britain: Cambridge University Press.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1985). Working with drama: A different order of experience. *Theory into Practice* 24 (3), 211-218.
- Nielsen, K. (2010). Õppimine ja õpetamine draamaprotsessis. I. Kraav (Toim), *Õnnestav õpetus* (lk 11-19). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Niilo, A., & Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120-137). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nilsson, M. (2010). Creative pedagogy of play – the work of Gunilla Lindqvist. *Mind, Culture, and Activity* 17 (1), 14-22.
- O'Day, S. (1996). Creative drama engages children's imaginations. *Gifted Child Today Magazine* 19 (5), 16-19.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: a study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education* 55 (1), 55-69.
- Paju-Stetski, T. (2007). *3 aastaste laste draamakasvatus*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education* 30 (1), 21-27.
- Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education* 36 (1), 9-17.
- Pickett, L. (2005). Potential for play in a primary literacy curriculum. *Journal of Childhood Teacher Education* 25 (3), 267-274.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: the dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review* 94 (6), 24-28.

- Rieg, S. A., & Paquette, K. R. (2009). Using drama and movement to enhance English language learners' literacy development. *Journal of Instructional Psychology* 36 (2), 148-154.
- Sun, P.-Y. (2003). Using drama and theatre to promote literacy development: Some basic classroom applications. *The Clearinghouse on Reading, English and Communication Digest* 187. Retrieved March 24, 2011, from <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d187.html>.
- Thyssen, S. (2003). Child, culture, play and child development. *Early Child Development and Care* 173 (6), 589-612.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 12, 60-69.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2006). *Educational Psychology*. India: Pentagon Press.
- Winston, J., & Tandy, M. (2001). *Beginning Drama 4-11* (2nd ed.). Great Britain: The Cromwell Press Ltd.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T., & Burton, M. (2007). Windows into children's thinking: a guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal* 35(4), 363-369.

LISA 1. Ankeetküsimustik dramatiseeringute kasutamise kohta koolieelses lasteasutuses emakeele ja võõrkeele õpetamisel.

1. Mis piirkonnas Te töötate?

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Haapsalu | <input type="checkbox"/> Rakvere |
| <input type="checkbox"/> Jõhvi | <input type="checkbox"/> Rapla |
| <input type="checkbox"/> Kuressaare | <input type="checkbox"/> Tallinn |
| <input type="checkbox"/> Narva | <input type="checkbox"/> Tartu |
| <input type="checkbox"/> Otepää | <input type="checkbox"/> Türi |
| <input type="checkbox"/> Paide | <input type="checkbox"/> Valga |
| <input type="checkbox"/> Põlva | <input type="checkbox"/> Viljandi |
| <input type="checkbox"/> Pärnu | <input type="checkbox"/> muu |

2. Mis erialal Te ankeedi täitmise hetkel põhikohaga töötate?

- ☐ koolieelse lasteasutuse õpetaja
- ☐ eesti keele õpetaja koolieelses lasteasutuses
- ☐ eesti keele kui teise keele õpetaja (keelekümblus)
- ☐ inglise keele õpetaja koolieelses lasteasutuses
- ☐ vene keele õpetaja koolieelses lasteasutuses
- ☐ saksa keele õpetaja koolieelses lasteasutuses
- ☐ muu.....

3. Mis on Teie tegelik elukutse (omandatud eriala)?

- ☐ koolieelse lasteasutuse õpetaja
- ☐ eesti keele õpetaja
- ☐ inglise keele õpetaja
- ☐ vene keele õpetaja
- ☐ saksa keele õpetaja
- ☐ ei oma eriharidust
- ☐ muu.....

4. Kui pikk on Teie tööstaaž praegusel ametikohal?

5. Palun märkige oma haridustase:

- ☐ kõrgharidus
- ☐ keskeriharidus
- ☐ ei oma kõrgemat haridust
- ☐ muu.....

6. Millal Te lõpetasite oma erialased õpingud?

- ☐ vähem kui 5 aastat tagasi
- ☐ 6-10 aastat tagasi
- ☐ 11-15 aastat tagasi
- ☐ 16-20 aastat tagasi
- ☐ üle 21 aasta tagasi

7. Millal Te viimati osalesite mõnel täienduskoolitusel?

- ☐ vähem kui 5 aastat tagasi
- ☐ 6-10 aastat tagasi
- ☐ 11-15 aastat tagasi
- ☐ 16-20 aastat tagasi
- ☐ üle 21 aasta tagasi

Missugused koolitusteemad Teile meenuvad?

8. Kas dramatiseeringu teemat käsitleti erialastel õpingutel Teie arvates piisavalt põhjalikult?

- ☐ jah
- ☐ pigem jah
- ☐ ei oska öelda
- ☐ pigem ei
- ☐ ei

Palun põhjendage:

9. Kui Te olete koolieelse lasteasutuse õpetaja, siis missuguses rühmas Te hetkel töötate?

- ☐ tavarühm (samaealised lapsed)
- ☐ segarühm (koos nii normaalarenguga lapsed kui erivajadustega lapsed)
- ☐ erirühm (erivajadustega lapsed)
- ☐ liitrühm (eriealised lapsed)

10. Kust Te leiate kõige rohkem informatsiooni dramatiseeringu kasutamise kohta (valige vajadusel mitu varianti ja/või lisage oma variandid juurde)?

- ☐ raamatutest
- ☐ internetist
- ☐ erialaõpingutelt saadud konspektidest
- ☐ koolitustelt
- ☐ kolleegidelt
- ☐ mujalt (palun nimetage).....

11. Kas Teie arvates on dramatiseeringu kasutamise kohta koolieelses eas piisavalt materjali saadaval?

- ☐ jah
- ☐ pigem jah
- ☐ ei oska öelda
- ☐ pigem ei
- ☐ ei

Palun põhjendage:

12. Missuguse ainevaldkonna puhul Te kasutate dramatiseerimist kõige enam (palun valige üks vastusevariant)?

- ☐ keel ja kõne
- ☐ matemaatika
- ☐ mina ja keskkond
- ☐ kunstitegevused
- ☐ võõrkeeõpetus
- ☐ muusikaõpetus
- ☐ liikumisõpetus
- ☐ erinevate valdkondade lõimimine (palun nimetage)

13. Kui sageli Te kasutate dramatiseeringuid õppetegevustes (kõikides ainevaldkondades kokku)?

- ☐ iga päev
- ☐ 2-3 korda nädalas
- ☐ kord nädalas
- ☐ 2-3 korda kuus
- ☐ kord kuus
- ☐ harvemini (kui harva?).....

14. Kui sageli Te kasutate dramatiseeringuid keeleõppe eesmärgil?

- ☐ iga päev
- ☐ vähemalt kord nädalas
- ☐ 2-3 korda nädalas
- ☐ mõned korrad kuus
- ☐ harvemini (kui harva?).....

15. Mitmendast eluaastast alates (palun valida üks vanus) võiks dramatiseeringuid hakata kasutama keeleõppe eesmärgil (vastavalt emakeele või võõrkeele õpetamisel)?

- ☐ 3. eluaastast
- ☐ 4. eluaastast
- ☐ 5. eluaastast
- ☐ 6. eluaastast
- ☐ 7. eluaastast
- ☐ vanemate laste puhul
- ☐ ei tea

16. Missuguseid eesmärke Te seate dramatiseeringutele?

- 1)
- 2)
- 3)

17. Missugust dramatiseerimise viisi Te kasutate kõige enam (palun valige üks variant)?

- ☐ dramatiseering käpiknukkudega/näpunukkudega
- ☐ dramatiseering koos rühma personaliga (k.a. õpetaja abi; kantakse kostüüme)
- ☐ õpetaja individuaalne dramatiseerimine (lapsed kuulavad-vaatavad; õpetaja kannab kostüümi)
- ☐ dramatiseerimine koos lastega (kostüümides näitlevad nii lapsed kui õpetajad)
- ☐ laste individuaalne dramatiseerimine (sh rollimängud; õpetaja ei sekku)
- ☐ muu

18. Kas dramatiseering peaks Teie arvates olema üks koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava kohustuslik osa?

- ☐ jah
- ☐ pigem jah
- ☐ ei tea
- ☐ pigem ei
- ☐ ei

Palun põhjendage:

19. Palun hinnake 5-palli süsteemis, kuivõrd olulised on järgmised tegurid dramatiseeringu tegevuse planeerimisel ja läbiviimisel (märkige ristiga „x“).

	5 Väga oluline	4 Pigem oluline	3 Keskmiselt oluline	2 Vähe oluline	1 Ei ole üldse oluline
Riiklik õppekava					
Lasteasutuse õppekava					
Kuu teema					
Nädala teema					
Laste soov					
Laste tegelikud vajadused					
Lastevanemate soov					
Kolleegide soovitused					
Isiklik eelistus					
Muu.....					

20. Palun kirjeldage lühidalt, kuidas Te planeerite dramatiseerimistegevust (tooge välja etapid).

Tänan Teid vastamast!